

«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

ИФ РИНЦ 2008 – 1,401

СИБИРСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

(научно-практическое издание)

12/2009

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. Сластенин доктор педагогических наук, профессор, академик РАО

Редакционный совет:

Редакционная коллегия:

Н. П. Абаскалова доктор педагогических 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

Л. И. Холина доктор педагогических наук, профессор

А. А. Чернобров доктор филологических наук, профессор

В. А. Адольф (Красноярск) доктор педагогических наук, профессор

Л. Н. Алексашикина (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

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

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

В. И. Матис (Барнаул) 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

Ф. Ш. Тергулов (Уфа) доктор педагогических наук, профессор

В. Э. Штейнберг (Уфа) доктор педагогических наук, профессор

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

Учредитель: ГОУ ВПО «Новосибирский государственный педагогический университет»

Журнал зарегистрирован в Париже в Международном регистрационном каталоге 04. 11. 2004.

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

IF RINZ 2008 – 1,401

**SIBERIAN
PEDAGOGICAL
JOURNAL**

(scientific edition)

12/2009

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

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

L. I. Kholina doctor of pedagogics, professor

A. A. Chernobrov doctor of philology, professor

Members:

V. A. Adolf (Krasnojarsk) doctor of pedagogics, professor

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. Kaznachejev (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

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

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

V. I. Matis (Barnaul) 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

V. E. Shteinberg (Ufa) doctor of pedagogics, professor

F. Sh. Teregulov (Ufa) doctor of pedagogics, 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 journal

Сокращенный вариант названия: Sib. pedagog. j.

«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 journal
(Russian: Сибирский педагогический журнал)**

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

**«The Siberian Pedagogical Journal» is distributed
by subscription and at retail.**

Subscription index in the Russpechat catalogue – 40633.

СОДЕРЖАНИЕ

Раздел I. Профессиональное образование

Е. В. Яковлева.

Логические задачи как средство формирования логической культуры студентов.....27

В работе раскрываются возможности использования логических задач в процессе формирования логической культуры студентов. Представлена система заданий и упражнений по курсу «Логика», позволяющая обучать студентов правильному выполнению логических процедур.

Ключевые слова: логические задачи; задания и упражнения по логике; логическая культура; формирование логической культуры студентов

Ф. Н. Алипханова.

Технологическое обеспечение процесса формирования профессиональной культуры будущего учителя.....31

В статье представлены важные существенные закономерности профессионального становления личности будущего учителя. Первая стадия – это полная зависимость профессионального становления личности студента от его собственной активности, от того, как и какую познавательную деятельность он осуществляет, как формирует свои умения и способности, качества личности. Вторая стадия профессионального становления будущего учителя совпадают со стадиями развития его способностей к самообразованию как специалиста и самовоспитанию как профессионального педагога.

Ключевые слова: технологическое обеспечение; познавательная деятельность; профессиональная культура учителя; педагог-профессионал; профессиональная деятельность; умения; способности; качества личности

Раздел II. Концептуальные основания философии образования

Н. Е. Буланкина.

Перспективы развития гуманитарных практик в современном поликультурном образовании42

В статье автор, размышляя о проблемах выживания человечества и всего живого на земле (комплекс экологических проблем, проблема предотвращения мировой термоядерной войны и обеспечение всеобщего мира на земле, проблема обеспечения здоровья человека, проблема рационального использования достижений научно-технического прогресса и НТР, демографическая проблема, проблема обеспечения прав и свобод человека, борьба с терроризмом), отмечает, что одним из обязательных условий, которым должна отвечать новая культурно-образовательная парадигма, становится неременный и системный учет традиций прошлого как давнего, так и ближайшего.

Ключевые слова: образование; гуманистическая парадигма образования; поликультурное образование

Раздел III. Информационные и педагогические технологии

Н. Л. Кузнецова.

Возможности балльно-рейтинговой системы для развития творческих способностей студентов50

В данной статье рассмотрен один из возможных подходов к организации учебного процесса с использованием балльно-рейтинговой системы оценки качества обучения, ориентированный на развитие творческих способностей студентов.

Ключевые слова: балльно-рейтинговая система; качество обучения; учебный модуль; текущий рейтинг; рубежный рейтинг; итоговый рейтинг; рейтинг творческой активности

О. Ц. Соктоева.

Реализация модели проекта школьного учебника китайского языка.....57

В статье рассматриваются вопросы реализации модели проекта школьного учебника китайского учебника как управляющая и самоуправляющаяся система. Данная система представлена 3 этапами проектирования моделей учебников китайского языка: 5 – 6 класс – 1 этап, 7 класс – 2 этап, 8 класс – 3 этап. Проблема коммуникативной и межкультурной заданности материалов структурируется в зависимости от этапов проектирования системы моделей УКЯ.

Ключевые слова: проектирование модели; системность; информационная среда

В. И. Сафонов, Л. А. Сафонова.

Программное обеспечение информационных технологий в обучении математике.....65

Статья посвящена проблеме использования информационных технологий в обучении математике. Рассмотрены примеры применения технических средств обучения математике. Представлены основные типы обучающих программ. Указаны направления их использования учителем при обучении математике.

Ключевые слова: технические средства обучения; информационные технологии в обучении математике; программное обеспечение

Т. В. Татьяна, Т. И. Шукина.

Гуманитарные технологии в формировании управленческой компетентности будущего учителя.....73

Данная статья посвящена актуальной проблеме проектирования и реализации гуманитарных технологий в развитии управленческой компетентности студента педагогического вуза. Представлены инновационные идеи, раскрыты соответствующие технологические процедуры.

Ключевые слова: гуманитаризация образования; гуманитарные технологии; управленческая компетентность учителя

Н. А. Белова, Е. А. Кашкарева.

Пути реализации профессионально-грамотной текстовой деятельности как обязательного неоконформента подготовки современного учителя к эффективному транслированию научного знания (к постановке проблемы).....80

Авторы статьи, исследуя процесс подготовки учителей различных специальностей в педвузе, выявляют противоречие между усилением в современном образовании требований к эффективной текстовой деятельности учителя по транслированию научного знания и преимущественной ориентацией вузовской методической системы на подготовку будущего учителя без опоры на целенаправленное специальное формирование умений создавать оригинальные учебные тексты в результате текстовой деятельности. Цель авторов статьи, указывающих на нерешенную проблему обучения профессиональной текстовой деятельности будущего педагога, привлечь внимание тех участников научно-методического сообщества, которые занимаются вопросами изучения профессионально-ориентированных разновидностей текстовой деятельности: восприятия и интерпретации научной информации, ее преобразования в форму, адекватную смысловому восприятию обучающихся. В статье предлагается авторский взгляд на возможный путь решения данной проблемы через осуществление комплекса описанных в ней мероприятий.

Ключевые слова: текстовая деятельность; преобразование научного текста в учебный; интерпретационная технология; матрица профессионально значимых единиц текстовой деятельности

Раздел IV. Языковая культура

*Е. А. Елизова.***Образование в эпоху кризиса: смена программы развития.....87**

Статья посвящается исследованию сущности гуманитаризации как программы выхода из кризиса современного образования. Автор дает определение данному понятию, раскрывает его смыслы, описывает методологию «включения» инновационной программы гуманитаризации с позиции синергетического подхода функционирования системы образования.

Ключевые слова: кризис; гуманитаризация образования; трансформация системы образования; синергетика; бифуркация; смена программы; иерархизация и деиерархизация

*Л. В. Павлова, О. Д. Цыганова.***Концептуальная модель развития гуманитарной культуры студентов в процессе иноязычного образования в вузе.....94**

В данной статье представлено теоретическое обоснование и разработка концептуальной модели, обеспечивающей высокий уровень развития гуманитарной культуры студентов в процессе иноязычного образования студентов в вузе.

Ключевые слова: концептуальная модель; развитие; гуманитарная культура личности; структура; компонент; содержательный; технологический; организационный; результативный; уровень; педагогические условия

*Т. А. Боровских.***Конструирование технологии индивидуализированного обучения105**

Обосновывается необходимость использования в школе образовательной технологии, учитывающей уровень обучаемости и обученности учащихся. Раскрывается понятие технологии индивидуализированного обучения. Обоснованы требования к технологии индивидуализированного обучения и ее структура. Раскрывается задачи и механизм конструирования педагогической технологии, основанной на учете индивидуальных различий учащихся. Представлена концептуальная модель технологии индивидуализированного обучения, раскрыты дидактические основы и показаны элементы педагогической техники, адекватные индивидуальному подходу к обучению. Описана система контроля и учета индивидуальных особенностей и достижений учащихся.

Ключевые слова: технология индивидуализированного обучения; индивидуальные особенности учащихся; планируемые результаты обучения; диагностика; система задач; матрица учет индивидуальных достижений учащихся

*Н. В. Льюрова.***Конструирование педагогической технологии как показатель профессиональной зрелости педагога.....113**

Одним из показателей профессиональной зрелости педагога является умение конструировать педагогическую технологию. В качестве примера рассматривается создание личностно-ориентированной технологии.

Ключевые слова: профессиональная зрелость; конструирование; педагогическая технология; личностно-ориентированное обучение

Раздел V. Формирование культуры личности

*Д. Ю. Ануфриева.***Формирование педагогического образа в профессиональной деятельности учителя.....119**

В статье рассматриваются вопросы единства профессионального и личностного развития учителя. Дается определение педагогического образа как целостного содержания

личного опыта учителя. Показаны основные составляющие формирования педагогического образа учителя в процессе профессиональной деятельности.

Ключевые слова: герменевтика; педагогический образ; личный опыт; переживание; смысл

М. В. Сёмина.

Педагогические принципы развития фамилистической компетентности молодежи в современной высшей школе.....125

Важным фактором развития фамилистической компетентности молодежи является современная образовательная сфера. В статье анализируются педагогические принципы развития фамилистической компетентности молодежи, обладающей сензитивностью к вступлению в брак и созданию семьи.

Ключевые слова: фамилистическая компетентность; образовательный процесс; развивающая среда; педагогические принципы

Н. В. Пилипчевская, В. А. Адольф.

Тьюторское сопровождение социально-педагогической адаптации студентов.....134

В данной статье раскрываются особенности юношеского возраста как важного периода профессионально-личностного становления студентов. Рассматривается феномен адаптации в контексте успешной социализации личности (психолого-педагогических наук). Показана система тьюторского сопровождения студентов факультета начальных классов КГПУ им. В. П. Астафьева на начальном этапе обучения в вузе.

Ключевые слова: студенчество адаптация; социально-педагогическая адаптация; социализация; тьютор; тьюторское сопровождение; профессиональная и личностная траектория развития

Н. А. Тарасян.

Духовно-нравственное воспитание детей и молодежи России как социально-педагогический феномен.....142

В статье представлен анализ проблемы духовно-нравственного воспитания молодежи с позиции научно-психологического и педагогического знания, а также в аспекте анализа жизнедеятельности современного общества и образовательной практики различных образовательных учреждений.

Ключевые слова: духовно-нравственное воспитание; духовно-нравственные ценности; система духовно-нравственного воспитания

З. А. Демченко.

Теоретико-методологические предпосылки формирования ценностного отношения к научно-исследовательской деятельности студентов университета как основы формирования у них ценностно-смысловой позиции.....149

В статье автор раскрывает теоретико-методологические предпосылки формирования ценностного отношения к научно-исследовательской деятельности студентов университета как основы формирования у них ценностно-смысловой позиции.

Ключевые слова: духовность; нравственность; культура; ценности; ценностное отношение; ценностно-смысловая позиция; личностный смысл; индивидуальность как уровень духовного развития личности; педагогический процесс; маршрут функциональной грамотности

Н. Д. Султанова.

Смысложизненные ориентации вынужденных переселенцев в начальный период постмиграционного процесса.....159

Целенаправленное изучение смысложизненных ориентаций вынужденных переселенцев зрелого возраста дает возможность управлять процессом полноценного включения в

жизнь на новом месте жительства. При нерегулируемом переезде формируются безынициативно-обреченный, ситуативно-обыденный, поверхностно-приспосабливаемый классы актуальных смысловых состояний в ситуации вынужденного переселения.

Ключевые слова: вынужденные переселенцы; смысложизненные ориентации; внутренние социально-экономические мигранты; зрелый возраст; классы испытуемых с различными актуальными смысловыми состояниями: безынициативно-обреченный; инертно-пессимистичный; ситуативно-обыденный; поверхностно-приспосабливаемый; иллюзорно-нереалистический; демонстративно-аффективный; рационально-приземленный; осмысленно-продуктивный

Раздел VI. Повышение качества современного школьного образования

О. В. Погожева.

Региональная экспертно-психологическая служба как инновационная форма профилактики и коррекции девиантного поведения в подростковом возрасте.....168

В статье рассмотрено современное состояние проблемы девиантного поведения в подростковом возрасте. Автором была предложена модель региональной экспертно-психологической службы как одной из инновационных форм профилактики и коррекции данной категории детей.

Ключевые слова: подросток; девиантное поведение; отклоняющееся поведение; зависимость; профилактика; коррекция; экспертиза

Л. И. Евсюкова.

Проблемы формирования гражданской позиции старшеклассников в современной школе174

В статье автор поднимает проблему гражданского воспитания школьника. Показывает сложность, противоречивость и актуальность этого процесса в современных условиях.

Ключевые слова: гражданская позиция; личность; старшеклассник; мпредметы обществоведческого цикла; нравственность

А. Н. Кончулизов.

Проблема творчества: анализ состояния проблемы в научной литературе.....180

От профессиональной подготовленности педагогов-дефектологов во многом зависит формирование новых поколений людей, способных к развитию и совершенствованию своих личностных возможностей и активному участию в социально-трудовой деятельности. Необходимо теоретическое обоснование педагогических условий, способствующих формированию творческой готовности к работе в ДОУ компенсирующего вида у будущих педагогов-дефектологов.

Ключевые слова: творческая готовность; компетентность преподавателя высшего профессионального образования; учебная деятельность; саморазвитие

С. А. Курносова.

Вопросы развития эмоциональной сферы учащихся в трудах В. В. Зеньковского.....188

В статье поднимается проблема развития и охраны эмоциональной жизни учащихся, имеющая глубокие корни в классической педагогике. Важные положения, представляющие собой глубинные основы развития эмоциональной сферы личности, школьные учителя находят сегодня в трудах известного отечественного педагога В. В. Зеньковского.

Ключевые слова: эмоциональная сфера личности; развитие эмоциональной сферы личности учащегося

Н. Г. Иванцовская, Н. И. Кальницкая.

Визуальная грамотность старшеклассников.....195

В статье излагаются материалы по проблеме повышения уровня визуальной грамотности старшеклассников за счет новых способов организации образовательного процесса с применением информационных технологий.

Ключевые слова: информационная и коммуникативная ключевые компетентности; визуальная грамотность; графическое образование старшеклассников

О. Ю. Лушникова.

Модель активизации учебно-познавательной деятельности студентов колледжа в процессе общеобразовательной подготовки.....205

В статье приведена модель активизации учебно-познавательной деятельности студентов, учитывающая специфику процесса общеобразовательной подготовки в колледже.

Ключевые слова: модель; активизация учебно-познавательной деятельности; учебно-познавательная деятельность

Раздел VII. Этнопедагогическая культура в современном образовательном пространстве

Н. В. Кергилова.

Подходы и принципы воспитания этнической толерантности у учащихся национальной школы.....212

В статье автор раскрывает подходы и принципы воспитания этнической толерантности у учащихся национальной школы.

Ключевые слова: этническая толерантность; национальная школа

Н. К. Казакова.

Народный костюм горных мари как средство этноэстетического воспитания.....223

В статье раскрывается роль традиционного горномарийского костюма в этноэстетическом воспитании подрастающего поколения. Показана преемственность поколений в передаче традиций, знаний, умений и навыков в создании народного костюма.

Ключевые слова: традиционный горномарийский костюм; преемственность поколений; этноэстетическое воспитание; народная педагогика

Раздел VIII. История педагогической теории и практики

С. А. Днепров, А. С. Максяшин.

Методика художественного образования в области изобразительного искусства Урала: этапы генезиса230

На современном этапе важно целостное рассмотрение генезиса методики художественного образования в области изобразительного искусства Урала как уникального и типичного педагогического явления, позволяющего органично сочетать традиции и инновации в образовании. Рассматриваются методы, средства и формы обучения XVII–XX вв.

Ключевые слова: художественное образование; изобразительное искусство; этапы генезиса; методика обучения XVII–XX вв.

Т. Г. Жураховская.

Термин «гуманизм» и его интерпретация в теории и практике отечественного светского и церковного образования в XIX – начале XX вв.....240

В статье рассматриваются особенности отечественного понимания термина «гуманизм», которые нашли отражение в трудах русских мыслителей и педагогов XIX – начала XX вв. Анализируются произведения, как светских, так и церковных деятелей.

Ключевые слова: гуманизм; гуманистический идеал; свобода; личность; просвещение; духовное развитие человека

Раздел IX. Сравнительная педагогика

А. В. Заводина.

Сравнительный анализ механизмов интеграции образовательных систем различных стран в Болонский процесс.....246

В статье представлены результаты сравнительного анализа наиболее значимых показателей, характеризующих механизмы интеграции образовательных систем различных стран в Болонский процесс. Дана краткая характеристика состояния Болонского процесса и выявлены особенности интеграции образовательных систем ряда стран в Болонский процесс.

Ключевые слова: Болонский процесс; интеграция образовательной системы страны в Болонский процесс; единое европейское образовательное пространство; Европейская система перезачета кредитов; приложение к диплому; мобильность студентов и преподавателей

Раздел X. Психологические исследования

Я. В. Ахвердова.

Проблема формирования делинквентного поведения в подростковом возрасте.....261

В статье описана проблема делинквентного поведения, его классификация, традиции в изучении данной проблемы. Автором описана сущность и специфика формирования делинквентного поведения в самом сложном возрастном периоде – подростковом.

Ключевые слова: подросток; делинквентное поведение; отклоняющееся поведение

А. А. Каскевич, В. С. Нургалеев.

Психологические условия нивелирования коммуникативного барьера при обучении иностранному языку.....267

Статья посвящена выявлению психологических условий преодоления коммуникативных барьеров при обучении иностранному языку и также предлагается наша собственная классификация психологических барьеров. Выделяются следующие психологические условия: речемыслительная активность студентов, активизация внешней речевой деятельности на иностранном языке, благоприятный психологический климат.

Ключевые слова: психологический барьер; мотивация; психологические условия; тревожность

Н. И. Айзман.

Влияние индивидуальных и групповых психологических средств на формирование здоровой женской сексуальности.....275

В статье анализируется эффективность различных индивидуальных и групповых психологических средств – консультаций, включающих метод индивидуальной беседы и индивидуальной гештальт-терапии, занятия тренинговой группы в виде методов психодрамы и специально разработанного психологического тренинга – в формировании здоровой женской сексуальности. Доказано, что более эффективным средством формирования женской сексуальности является метод специально разработанного психологического тренинга, в котором использовалась авторская методика формирования женской сексуальности.

Ключевые слова: сексуальность; психологические средства; беседа; гештальт – терапия; психодрама; тренинг

А. Ж. Митькова.

Сравнительный анализ коммуникативного поведения в связи с личностными и этнокультурными особенностями студентов.....283

В статье дан сравнительный анализ коммуникативного поведения в связи с личностными и этнокультурными особенностями студентов Московских и Улан-Удэнских высших учебных заведений. Представлены результаты проведенного исследования в двух группах молодежи.

Ключевые слова: коммуникативное поведение; личностные особенности; этнокультурные особенности

Г. А. Епанчинцева.

Антропологический подход и психодиагностические позиции в психологии развития.....288

Антропологический подход и основные его конструкты: ценность и смысл бытия человека, субъектность, самооценność и самодостаточность человеческой личности. Формирование основных антропологических позиций в психодиагностике. Гуманизация исследовательских и практических работ.

Ключевые слова: антропологический подход; субъектность; метод; норма; методология; психодиагностика; малоформализованные методы; развивающая диагностика

Раздел XI. Коррекционная педагогика, специальная психология

Е. В. Каракулова.

Результаты диагностики и пути формирования эмоционально-волевых процессов в структуре преодоления системного недоразвития речи у старших дошкольников с нарушением зрения.....296

В статье представлены результаты изучения эмоционально-волевой сферы дошкольников 5 – 6 лет с нарушением зрения и системным недоразвитием речи. Показана зависимость между уровнем сформированности эмоционально-волевой сферы и уровнем развития речи детей. Определены пути коррекционного воздействия.

Ключевые слова: нарушения зрения; системное недоразвитие речи; эмоционально-волевая сфера

Раздел XII. Повышение квалификации педагогических кадров. Управление образованием

В. Б. Гаргай, М. Н. Захаров, К. А. Кипа, И. Ю. Мельникова, С. А. Степанов.

К вопросу о научно-методическом сопровождении инновационных процессов в образовании.....305

В статье рассматриваются понятия «инновации в образовании», «интеграция» «рефлексия», «проект», «тьюторство», опыт научно-методического сопровождения инновационных процессов в системе образования Новосибирской области в русле идей антропологической педагогики.

Ключевые слова: инновация; интеграция; рефлексия; проект; тьюторство; антропологическая педагогика

В. В. Шаратинова.

Оценка качества деятельности образовательных структурных подразделений в системе менеджмента качества классического университета.....316

Обозначена проблема разработки и практического применения методик и моделей оценки качества в современной теории и практике управления качеством образования; приведены ряд противоречий, выявленных при изучении состояния данной проблемы, экспериментальные результаты исследования.

Ключевые слова: оценка качества деятельности; комплексная система показателей; методика оценки качества деятельности

В. В. Виноградов.

Готовность курсантов к принятию управленческих решений как критерий эффективности образовательного процесса в военном ВУЗе.....323

В настоящее время существует необходимость определения эффективности образовательного процесса в высших военных учебных заведениях МВД России. Уровень готовности курсантов к принятию управленческих решений рассматривается автором в качестве критерия эффективности образовательного процесса. На основе определения данного критерия автором разработаны предложения по совершенствованию образовательного процесса.

Ключевые слова: эффективность образовательного процесса; уровень готовности к принятию управленческих решений; пути совершенствования образовательных программ

С. А. Белоусова, А. Е. Орёл.

Механизмы управления модернизационными рисками в сфере образования на региональном уровне.....332

В данной статье представлены основные подходы к созданию механизмов управления модернизационными рисками в региональных образовательных системах.

Ключевые слова: модернизационный риск; управление рисками; методы управления рисками

Раздел XIII. Образование. Здоровье. Безопасность

Е. В. Потапова, В. С. Нургалеев.

Психологическое сопровождение личности в особых условиях жизнедеятельности как гуманитарная проблема.....342

В статье рассматриваются вопросы психологического сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья в таких обстоятельствах, которые можно обозначить как особые условия жизнедеятельности; определяются основные понятия (особые условия жизнедеятельности и психологическое сопровождение), а также предлагается структурно-функциональная модель исследуемого процесса.

Ключевые слова: психологическое сопровождение; ограниченные возможности здоровья; особые условия жизнедеятельности; сколиоз

Раздел XIV. Размышление, обсуждение

И. К. Иванова.

Формирование модели специалиста на основе надпрофессиональной компетенции (НИРС).....350

В связи с изменениями государственных стандартов ВПО, изменяется подход и к научно-исследовательской работе студентов: необходимо выделить новые критерии и подходы и новые модели НИРС.

Ключевые слова: надпрофессиональная компетенция; научно-исследовательская работа студентов; модель НИРС; модели компетенции

М. С. Мышинская, О. В. Каукина.

Индивидуализация творческого развития студентов в процессе дизайн-образования.....359

Дизайн-образование приобретает сегодня все большую востребованность. Специфичность дизайн-образования предусматривает наличие нестандартных методов обучения, основанных на различных принципах индивидуализации. На основании ана-

лиза результатов исследований проблем индивидуально-дифференцированного подхода удалось выявить условия эффективности индивидуализации творческого развития личности в процессе дизайн образования.

Ключевые слова: дизайн-образование; творческое развитие личности; индивидуализация; дифференциация; условия эффективности индивидуализации

М. И. Поскотина.

Почему милосердие покинуло медицину.....364

Через призму истории медицины, образования и философии рассмотрены прошлое и настоящее феномена милосердия как общественного и профессионального (медицинского) явления, так же предложено авторское видение воспитания милосердия в современном обществе.

Ключевые слова: милосердие; сердечный; нравственность; здравоохранение; образование

Е. В. Демкина.

Профессиональное воспитание будущего специалиста в современных условиях развития социума.....373

Цель высшего образования в современных условиях – формирование качественно нового субъекта труда, обладающего новым мышлением, исследовательским подходом к профессиональной деятельности, владеющего новейшими технологиями труда, видением проблем своей деятельности в широком контексте мировоззренческого, гуманитарного и методологического знания.

Ключевые слова: воспитание; профессиональное воспитание; социум

О. Ф. Жуков.

Структура, содержание, методики оценки профессиональной готовности учителя к здоровьесберегающей деятельности.....381

Статья посвящена проблеме подготовки учителя к реализации здоровьесберегающей педагогической деятельности. В статье рассматриваются содержание, структура, методики оценки профессиональной готовности учителя к здоровьесберегающей деятельности в условиях общего образования.

Ключевые слова: здоровьесберегающая деятельность; профессиональная готовность; структура готовности; методики оценки

Е. В. Матухно.

Концепция образования в сфере физической культуры и развития профессионально важных качеств студентов с ослабленным здоровьем388

В статье изложена авторская позиция, обосновывающая и раскрывающая основные положения концепции образования в сфере физической культуры и развития профессионально важных качеств студентов с ослабленным здоровьем. Выявляются закономерности и организационно-педагогические условия исследуемого процесса и на их основе раскрываются принципы.

Ключевые слова: концепция; студенты, освобожденные от практических занятий по физической культуре; принципы; условия; сущность процесса; закономерности; критерии; предпосылки

В. С. Чернявская, Е. В. Алексеева, Н. Д. Калина

Рефлексия исследовательской деятельности преподавателя вуза: методологические подходы к дизайн-образованию.....397

Представлены методологические подходы к образованию будущих дизайнеров. Актуализированы рефлексивные механизмы исследования, трудности и возможности. Рассмотрены основные структурные элементы каждого из них в соответствии с целями.

СОДЕРЖАНИЕ

Ключевые слова: компетентность; педагог; рефлексия; профессиональная деятельность; дизайн

Правила оформления статей.....404

CONTENTS

Section I. Vocational Training

E. V. Yakovleva.

Logical problems as a means of formation of students' logical culture.....27

The possibilities of logical problems' usage as a means of formation of students' logical culture are dwelt on by the author. The set of tasks and exercises from the course "Logic" which enables the lecturer to train students to perform logical procedures is presented in the article.

Keywords: logical problems; logical tasks and exercises; logical culture; the formation of students' logical culture

F. N. Aliphanova.

Technological Support of Formation of Future Teacher's Professional Culture.....31

The article presents the important substantive laws of professional growth of future teachers. First – is the complete dependence of professional growth of the student from his own activity, from how and what kind of cognitive activity he carries out as forming their skills and abilities, personality traits. The second stage of professional formation of future teachers coincide with the stages of its capacity for self-education as a specialist and self-education as a professional educator.

Keywords: Technological support; cognitive activity; the professional culture of teachers; teacher-professional; professional experience; skills; abilities; personality traits

Section II. The Conceptual Foundations of Philosophy of Education

N. Ye. Bulankina.

Prospects of development of humanitarian practices in modern polycultural education.....42

The author is concerned with the problems of survival of mankind and the entire living earth: environmental problems, prevention of nuclear world war, the world peace, human health care, rational use of scientific and technical achievements, the demographic problem, the problem of human rights and personal freedom, struggle against terrorism. She emphasizes the necessity to preserve both time-honored and more recent traditions within the new cultural-educational paradigm.

Keywords: education; humanistic paradigm of education; polycultural education

Section III. Information and pedagogical technologies

N. L. Kuznetsova.

Opportunities of Rating System for Development of Creative Abilities of Students.....50

The author of the work shows one of the possible approaches to organization of educational process using the rating system to estimate the quality of training focused on development of creative abilities of students.

Keywords: point-rating system; quality of training; training module; current rating; milestone rating; final rating; creative initiative rating

O. Z. Soktoeva.

Putting the Chinese language Textbook Model into practice.....57

The article reveals the major issues of putting the Chinese language Textbook model into practice. The system of the textbook includes 3 levels: 1) 5th – 6th grades; 2) 7th grade; 3) 8th grade. The material, used for the development of the intercultural communication competence, is ranged in accordance with the given levels.

Keywords: model construction; system value; information space

V. I. Safonov, L. A. Safonova.

Software for Information Technologies in Teaching Mathematics.....65

The paper is devoted to application of information technologies in teaching mathematics. Examples of such applications are considered. The authors present basic types of training programs and give instructions of their use by the teachers of mathematics.

Keywords: training means; information technologies; mathematicians; software

T. V. Tatjanina, T. I. Shukshina.

Humanistic technologies in forming of a future teacher's management competence....73

The article deals with the actual problem of planning and realization of humanistic technologies in pedagogical management competence' development. Some new ideas and the corresponding technological procedures are also presented.

Keywords: to give humane features to education; humanistic technologies; pedagogical competence in management

N. A. Belova, E. A. Kashkareva.

Ways of competent text operations as mandatory new component of modern teacher training for the effective scientific knowledge broadcasting (assignment formulation).....80

Authors of the article, investigate the process of preparation of teachers of various specialities at a teacher training University. They reveal the contradiction between high requirements of modern education to effective text activity of the teacher on the one hand, and, on the other hand, lack of necessary support of such activities in higher school methodical system. The purpose of the authors is to draw attention of scientific methodical community to a possible solution of the given problem through realization of a complex of the actions described.

Keywords: text operation; transformation of scientific text to transparent educational text; interpretational techniques; expertly significant text operation units' matrix

Section IV. Language Culture

E. A. Elizova.

Education in the crisis epoch: change of the development programme.....87

The article is devoted to research in the humanitarization process essence as the programme for the recovery of the modern education. The author defines the notion, discloses its meanings and describes the methodology of "triggering" the innovative humanitarization programme from the point of synergetic approach to the education system's functioning.

Keywords: crisis; education humanitarization; transformation of the education system; synergetics; bifurcation; change of the programme; hierarchization and dehierarchization

L. V. Pavlova, O. D. Tsyganova.

Conceptual model of the development of university students' humanitarian culture in the process of learning foreign languages.....94

The article deals with theoretical grounding of the conceptual model which provides a high level of the development of university students' humanitarian culture in the process of learning foreign languages.

Keywords: conceptual model; development; humanitarian culture of personality; structure; component; content; technological; organizational; resultative; level; pedagogical conditions

T. A. Borovskikh.

Design of individualized teaching technology.....105

Necessity of teaching technology that accounting for the levels of ability of scholars to be studied as well as the levels of their knowledge is substantiated. The concept of the individualized teaching technology is explained. Major demands which the individualized teaching technology should satisfy and the structure of this technology are substantiated. The aims of pedagogical technology accounting for different scholar individuality and ways of its design are considered. A conceptual model of described technology is proposed; elements of pedagogical procedure,

which are adequate to individualized teaching are showed. The system for the result controlling with account made for the individuality and knowledge levels of scholars is described.

Keywords: individualized teaching technology; scholar individuality; planned results of teaching; diagnostic; system of problems; matrix for accounting the individual results of achieved by scholars

N. V. Lyurova.

Designing of pedagogical technology as the rating of the teacher's professional maturity.....113

One of the ratings of the teacher's professional maturity is ability to design pedagogical technology. As example creation of personal-oriented technology is considered.

Keywords: professional maturity; designing; pedagogical technology; personal-oriented training

D. Y. Anufrieva.

Turning pedagogical image in the professional activities.....119

The article considers the questions of unity of the professional and personal teacher's mental. The article gives the determination of the ideological image as the whole content of a teacher's personal experiment. The article shows the main components of the forming pedagogical image in the process of the professional activities of a teacher.

Keywords: hermeneutic; pedagogical shape; sense building; personal experiment; feeling

M. V. Semina.

Pedagogical principles of development family competence of youth of the modern higher school.....125

The important factor of family competence development of youth is the modern educational sphere. In the article pedagogical principles of family competence development of the youth having sensitivity to marriage and a family formation of are analyzed.

Keywords: family competence; educational process; developing environment; pedagogical principles

N. V. Pililpchevskaya, V. A. Adolf.

The Tutorial support Socio-Pedagogical Adaptation of the Students.....134

In the present article the peculiarities of junior age as the important period for professional and personal formation of students are disclosed. The phenomenon of adaptation in the context of successful personal socialization is considered (from the point of view of psychology and pedagogics). The system of tutorial support for first-year students of the Faculty of Primary Education in Krasnoyarsk State Pedagogical University named in honor of V. P. Astafyev is shown.

Keywords: studentship; adaptation; socio-pedagogical adaptation; socialization; tutor; tutorial support; path of professional and personal development

N. A. Tarasjan.

Spiritually-moral education children and youth of russia.....142

In article the analysis of a problem of spiritually-moral education of youth from a position of scientifically-psychological and pedagogical knowledge, and also in aspect of the analysis of ability to live of a modern society and educational practice of various educational institutions is presented.

Keywords: spiritually-moral education; spiritually-moral values; system of spiritually-moral education

Z. A. Demchenko.

Theoretical and Methodological Preconditions of Formation of Value Attitudes to Research Activity in University Students as the Basis of their Sensible Value System.....149

The paper is about theoretical and methodological preconditions of formation of value attitudes to research activity in university students as the basis of their sensible value system.

Keywords: spirituality; morals; culture; values, sensible value judgment; individuality

N. D. Sultanova.

Vital orientations of forced migrants at the beginning of post migratory process.....159

Purposeful study of vital orientations of forced migrants of mature age gives the opportunity to manage the process of valuable inclusion into life at a new place of residence. Uninitiative-doomed, situated-ordinary, superficial-adaptable classes of examinees with different actual meaningful conditions are formed by irregular removal.

Keywords: forced migrants; vital orientations; inner social economic migrants; mature age; classes of examinees with different actual meaningful conditions; uninitiative-doomed; inert-pessimistic; situated-ordinary; superficial-adaptable; illusive-non-realistic; demonstrative-highly emotional; rational-materially-minded; sensible-productive

Section VI. Improvement of quality of modern school education

O. V. Pogožheva.

Regional ekspertno-psychological service as the innovative form of preventive maintenance and correction deviations the behaviour at teenage age.....168

In article the problem current state deviations the behaviour at teenage age is considered. The author had been offered model of regional ekspertno-psychological service as to one of innovative forms of preventive maintenance and correction of the given category of children.

Keywords: the teenager; deviations the behaviour; deviating behaviour; dependence; preventive maintenance; correction; examination

L. I. Evsyukova.

The problems of formation of civil position of a school-leaver in modern school.....174

The author touches upon the problem of civil education of pupils. The author shows complication, contradiction and reality of this progress in modern conditions.

Keywords: a civil position; a person; a school-leaver; the things of social cycle; morals

A. N. Konchulizov.

Methodological and Theoretical Basis of Creativity. The State of the Question in Scientific Literature.....180

Formation of new people generation who are able to develop their own personal facilities perfection and hands on social labor activity depends on vocational training of speech pathologist teachers. There's necessary a theoretical justification of pedagogical conditions contributing to the formation of creative readiness of future speech pathologist teachers for work in compensatory type's preschool institutions.

Keywords: creative readiness; competence of teacher of higher vocational education; educational activity; self-development

S. A. Kurnosova.

The development of the emotional sphere of a pupil's personality in the works of V. V. Zenkovsky188

The problem of the development and protection of pupils' emotional life is researched in this article. This problem comes from the classical pedagogy. These important principles, being the major foundation for the development of the emotional sphere of a person, can be found in the works of V. V. Zenkovsky, a famous domestic teacher.

Key words: emotional sphere of a person, the development of the emotional sphere of a pupil's personality

N. G. Ivantsivskaya, N. I. Kalnitskaya.

Visual literacy of senior pupil's.....195

The article presents the problem dealing with raising the level of senior pupil's visual literacy by new means of the organization of educational process with application of new pedagogic methods and information technologies.

Keywords: information and communicative competence; visual literacy; senior pupil's graphic education

O. Y. Lushnikova.

Model activation educational-cognitive activity of college students in process general education training.....205

The article describes the model activation educational-cognitive student activity, taking into account specificity process general education training in college.

Keywords: model; activation of educational-cognitive; educational-cognitive

Section VII. Ethnopedagogical culture in modern educational space

H. V. Kergilova.

Approaches and Principles of Instilling Ethnic Tolerance in Pupils of Ethnic Schools.....212

The author describes approaches and principles of instilling ethnic tolerance in pupils of ethnic schools.

Keywords: ethnic tolerance; ethnic school

N. K. Kazakova.

Traditional costume of the mari as media of ethnoaesthetic education.....223

The main subject of the article is to reveal the importance of the traditional costume of the mari in the ethnoaesthetic education of the adolescence. The succession of the generations concerning traditions, knowledge, skills and experience in making traditional costumes are shown in the article.

Keywords: traditional mari costume; succession of generations; ethnoaesthetic education; popular pedagogy

Section VIII. History of the Pedagogical Theory and Practice

S. A. Dneprov, A. S. Maksyaschin.

Methodology of artistic education in the Ural: the genesis.....230

On a contemporary stage it is important to study the artistic education methodology genesis in the field of the Urals art as a unic and typical pedagogical phenomenon, which let combine traditions and innovations organically in education. Educational methods, means and forms are being studied in this article (XVII–XX centuries).

Keywords: the genesis of artistic education in the Urals; history and Further development prospects are studied in this article (XVII–XX centuries)

T. G. Zhurakhovskaya.

The term “Humanism” and its interpretation in theory and practice of secular and clergy education in our country in the XIX-th – the XX centuries.....240

The peculiarities of understanding of the term of humanism in our country reflected in the works of Russian thinkers and pedagogues of the XIX-th – the beginning of the XX-th centuries are investigated in this article. The works of both secular and clergy figures are analyzed.

Keywords: humanism; humanistic ideal; liberty; a person; education; the development of a human's spirit

Section IX. **Comparative pedgogics**

A. V. Zavodina.

Comparative analysis of the integration mechanisms of the different countries educational systems in the Bologna process.....246

The Article is presented the results of the comparative analysis of the most important indicators of the integration mechanisms of the different countries educational systems in the Bologna process. The Article is given short description of the peculiarities of the integration of the different countries educational systems in the Bologna process.

Keywords: Bologna process; Integration of education system of country in Bologna process; Common European educational area; European Credit Transfer System; Diploma Supplement; Mobility of students and professors

Section X. **Psychological Research**

Y. V. Ahverdova.

Problem of formation deviations of behaviour at teenage age.....261

In article is described a problem deviations behaviour, its classification, traditions in studying of the given problem. The author describes essence and specificity of formation deviation behaviour in the most difficult age period – teenage.

Keywords: the teenager; deviations the behaviour; deviating behaviour

A. A. Kaskevich, V. S. Nurgaleev.

Psychological conditions of overcoming of communicative barriers in foreign language learning.....267

The article is devoted to revealing of psychological conditions of overcoming of communicative barriers in foreign language learning and we also suggest our own classification of psychological barriers. The following psychological conditions are proposed: creation of a favorable psychological climate, stimulation of thinking and oral activity.

Keywords: psychological barrier; motivation; psychological conditions; anxiety

N. I. Ayzman.

Influence of individual and group psychological means on formation of healthy female sexuality.....275

In article the efficiency of various individual and group psychological means - individual conversation, Gestalt-therapy, a psychodrama and specially developed author's training in formation of healthy female sexuality is analyzed. It is proved, that more an effective remedy in formation of female sexuality is the method of specially developed psychological training in which the author's technique of formation of female sexuality was used.

Keywords: sexuality; psychological means; conversation, a Gestalt-therapy; a psychodrama; training

A. Z. Mitypova.

The comparative analysis of communicative behaviour in personal and ethnocultural features of students.....283

In the article there's given the comparative analysis of communicative behaviour in personal and ethnocultural features of students of the Ulan-Ude and the Moscow high educational schools. There are results of the research in two groups of the young people.

Keywords: communicative behaviour; personal features; ethnocultural features

G. A. Epanchintseva.

The anthropological approach and psychodiagnostic positions in development psychology.....288

The Anthropological approach and its coresconstructions: value and sense of life of the person, subjectivity, self-value and self-sufficiency of the human person. Formation of anthropological positions in psycho diagnostics. Humanity research and practical works.

Keywords: the anthropological approach; subjectivity; a method; norm; methodology; psycho diagnostics; low formative the methods; developing diagnostics

Section XI. Correction pedagogics, applied psychology

E. V. Karakulova.

Results of diagnostics and way of formation of emotionally-strong-willed processes in structure of overcoming system delay speeches at the senior preschool children with vision disorders.....296

The article deals with results of studying of emotional - strong-willed sphere of preschool children 5 – 6 years with vision disorders and a system delay of speech are submitted. Dependence between a level of development of emotional – strong-willed sphere and a level of development of speech of children is shown. Ways of correctional influence are determined.

Keywords: vision disorders; a system delay of speech; emotional-strong-willed sphere

Section XII. In-service training of the pedagogical staff. Management of education

V. B. Gargay, M. N. Zakharov, K. A. Kipa, I. Y. Melnikova, S. A. Stepanov.

To the issue on scientific and methodical support of innovative processes in education.....305

The present article discusses concepts of «innovations in education», «action research», «integration», «project», «tutoring», current issues of scientific and methodical support of innovative processes in Novosibirsk regional educational system in the light of anthropological pedagogy.

Keywords: innovation; action research; integration; project; tutoring; anthropological pedagogy

V. V. Sharatinova.

Estimation of quality of activity of educational structural divisions in the system of management of quality of classical university.....316

The problem of development and practical application of techniques and models of an estimation of quality in the modern theory and practice of quality management of education is designated; a line of the contradictions revealed at studying of a condition of the given problem, experimental results of research are given.

Keywords: estimation of quality of activity; complex system of parameters; technique of an estimation of quality of activity

V. V. Vinogradov.

Readiness of cadets for making administrative decisions as a criterion of efficiency of educational process higher military in school.....323

Now there is a need for definition of efficiency of educational process for the higher military educational institutions of the Ministry of Internal Affairs of Russia. The author regards the level of cadet's readiness for making administrative decisions as an efficiency criterion. It is definition served as a basic for the development of suggestions on perfection of educational process.

Keywords: efficiency of educational process; level of readiness for making administrative decisions; ways of perfection of educational programs

S. A. Belousova, A. Ye. Oryol.
Management Mechanisms and Modernization Risks in Educational Sphere at Regional Level.....332

The article represents itself the main tendencies to the creating of the management mechanismus of modernizational risks in the regional educational systems.

Keywords: modernizational risk; risk management; risk management methods

Section XIII. **Education. Health. Safety**

E. V. Potapova, V. S. Nurgaleev.
Psychological follow-up of personality under special life conditions as a humanitarian problem.....342

The article is about psychological follow-up of special needs children who are under such circumstances which can be designated as special life conditions; the main terms (special life conditions and psychological follow-up) are determined, also a structure-functional model of investigating process is suggested in this article.

Keywords: psychological follow-up; special needs children; special life conditions; scoliosis

Section XIV. **Reflections and Discussions**

I. K. Ivanova.
A Specialist Model Formation on the Basis of Overprofessional Competency (SRSA)..350

Together with the reforms in state standards in higher vocational education the approach to scientific and research students activity has been also changed. It became necessary to sort out new criteria, approaches and models of SRSA.

Keywords: overprofessional competency; scientific and research students activity; SRSA model; competence models

M. S. Myshinskaya, O. V. Kaukina.
The individualization of students' creative development during the design-educational process.....359

The design-education has become very popular today. The specificity of the design-education provides non-standard educational methods, based on different principles of individualization. According to the results of the investigation of the problems of individual and different methods of education we can define the conditions of the individualization efficiency of students' creative development during the design-educational process.

Keywords: design-education; personal creative development; individualization; difference; the individualization efficiency conditions

M. I. Poskotina.
Why mercy has left medicine.....364

Through prism of medicine history, education and philosophy the past and the present of phenomenon of mercy as public and professional (medical) phenomenon. As author's vision of education of mercy in modern society is offered are considered.

Keywords: mercy; hearty; morals; health protection; education

Ye. V. Demkina.
Professional Education of the Future Specialist at the Present Stage of Development of Our Society373

The purpose of higher education in modern conditions is formation of qualitatively new subject of the work. The characteristics of modern specialist should be the new thinking, creative approach to professional work, acquaintance with the newest technologies, vision of professional problems in a wide context of humanitarian and methodological knowledge.

Keywords: education; professional education; society

O. F. Zhukov.

The structure, contents, methods of estimation of professional ready of a teacher to the healthkeeping activity.....381

The article is devoted to the problem of preparation the teacher to the realization of the healthkeeping pedagogical activity. The structure, contents, methods of estimation of professional ready of a teacher to the healthkeeping activity in the condition of general education are considered in this article.

Keywords: healthkeeping activity; professional ready; the structure of ready; the methods of estimation

E. V. Matuhno.

The concept of education in the sphere of physical raining and development of professional and important qualities of medically fragile students.....388

In the article is stated the position of the author that proves and discloses the principal provisions of the concept of education in the sphere of physical training and development of professional and important qualities of medically fragile students.

Regularities and organization pedagogical conditions of the process under consideration are revealed and on their basis principles are developed.

Keywords: concept; students free from practical physical training; principles; and conditions; essence of the process; regularities; criteria; and prerequisites

V. S. Chernyavskaya, E. V. Alekseeva, N. D. Kalina.

Reflexion of exploratory activity of the teachers of the higt school: metodological approaches to design-education.....397

The methodological approaches will presented to formation future designer. Aktualizirovany reflexive mechanisms of the study, difficulties and possibility. The main structured elements each are Considered of them in accordance with purpose.

Keywords: kompetentnosti; teacher; reflexion; professional activity; design

Rules of registration of papers406

РАЗДЕЛ I

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

УДК 37.025.7

Яковлева Елена Владимировна

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры естественнонаучных дисциплин Нижнекамского муниципального института, YakovlevaEV@inbox.ru, Нижнекамск

ЛОГИЧЕСКИЕ ЗАДАЧИ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ

Yakovleva Elena Vladimirovna

Candidate of pedagogical sciences, associate professor, sub-department of natural science disciplines of the Nizhnekamsk Municipal Institute, YakovlevaEV@inbox.ru, Nizhnekamsk

LOGICAL PROBLEMS AS A MEANS OF FORMATION OF STUDENTS' LOGICAL CULTURE

Проблема формирования логической культуры студентов имеет длительную историю, которая прослеживается до наших дней. Большой вклад в разработку различных аспектов этой проблемы внесли М. Н. Алексеев, А. Д. Гетманова, Д. В. Вилькеев, Г. И. Железовская, М. М. Кашапов, Ю. А. Петров, Н. А. Подгорецкая, Н. Н. Поспелов, В. С. Шубинский, А. Ф. Эсаулов и др.

На основе анализа интеллектуальных качеств личности нам удалось уточнить специфику логической культуры и сформулировать общее понятие. Под логической культурой мы понимаем такой компонент общей культуры личности, который проявляется в знании законов, методов и форм формальной и диалектической логики, в умении человека логически правильно, опираясь на эти законы, формы и методы, рассуждать, давать определения понятиям, оперировать понятиями, делать умозаключения, доказательные выводы, оперировать гипотезами, раскрывать противоречия, систематизировать и классифицировать в определённую систему имеющиеся знания, а также правильно оценивать истинную сущность явлений и процессов возникающих в профессиональной деятельности.

В ходе исследования мы выявили следующие основные направления разработки данной проблемы: 1) формирование формально-логического мышления; 2) формирование диалектического мышления; 3) овладение методами научного исследования; 4) формирование способов мыслительной деятельности.

Анализ выделенных подходов позволяет сделать вывод о том, что для организации работы студентов по формированию логической культуры нужны специальные задания, вовлекающие их в активную мыслительную деятельность с применением в этой деятельности необходимых логических

форм и методов. Ведь ни в чём молодой специалист не нуждается так сильно, как в способности решать жизненно важные задачи, но не только возникающие как бы сами собой в общественной и профессиональной деятельности, в готовом виде, но необходимо выявить, самостоятельно сформулировать, преобразовать и, тем самым, разумно найти их наиболее рациональное решение.

Содержание учебных дисциплин, как справедливо отмечают Н. П. Гончарук, В. Я. Ляудис и др., осваивается лишь в том случае, если оно распределено и структурировано в системе учебных задач, заданий, упражнений.

Большие возможности в решении общей проблемы формирования логической культуры студента открываются перед преподавателями общественных и гуманитарных наук. В некоторых вузах уже имеется интересный опыт применения логических задач в преподавании общественных и гуманитарных наук. В течение ряда лет на кафедрах педагогики и психологии Казанского государственного университета и Татарского государственного гуманитарно-педагогического университета логические задачи применяются на различных этапах изучения педагогики. Однако, в дидактике высшей школы ещё не достаточно исследованы принципы построения логических задач по этим предметам, нерешённым остаётся вопрос о типах задач и способах организации их решения. По мнению Н. П. Гончарук, при решении логических задач требуется путём размышления (в уме), без какой-либо опоры на материальные объекты-ориентиры, правильно выявить условия задачи, то есть из предъявленного содержания выбрать необходимые данные и отсеять лишние, пренебречь ими, или напротив выяснить, какие данные, необходимые для решения задачи, отсутствуют в сформулированных в тексте условиях задачи [1, с. 162].

В процессе исследования нами была разработана и применялась система заданий и упражнений, составленных применительно к вузовскому курсу формальной логики, которую можно представить в виде таблицы.

Не имея возможности подробно останавливаться на описании всех выделенных видов задач, мы отметим лишь некоторые из них.

Так, в качестве примера, рассмотрим задание на формирование умения определять, какая логическая операция произведена с понятием (деление понятия или расчленение целого на части; определение понятия или приём, сходный с определением).

Юридическая ответственность может быть уголовной, гражданской, административной и дисциплинарной.

Решение: Данное выражение – операция деления, так как раскрывается объём понятия «юридическая ответственность». Структура деления: «юридическая ответственность» – делимое понятие; «уголовная, гражданская, административная и дисциплинарная ответственность» – члены деления; основание деления – характер правонарушений, связанных с типом правоотношений. Вид данного деления – деление по изменению видообразующего признака, так произошло деление объёма понятия на подклассы (виды) по

определённому признаку. Операция произведена правильно, так как в ней не нарушены правила деления.

Система заданий и упражнений по курсу «Логика»

Виды заданий	Функции отдельных заданий
1. Задания на обучение студентов установлению логических отношений между понятиями и выполнению логических операций с понятиями. 2. Задания на обучение студентов умению правильно формулировать суждения. 3. Задания на анализ правильности умозаключений из сложных суждений. 4. Задания на анализ правильности непосредственных умозаключений. 5. Задания на анализ правильности простого категорического силлогизма. 6. Задания на объяснение. 7. Задания на аналогию. 8. Задания на выдвижение и проверку гипотез. 9. Задания на выявление логических ошибок в логических доказательствах.	1. Выработка навыков применения формально-логических операций при оперировании с понятиями. 2. Выработка навыков приведения предложений естественного языка к канонической форме простых категорических и сложных суждений с целью их дальнейшего анализа, закрепление навыков точного определения и выражения мысли. 3. Развитие способности к рациональному построению рассуждений при условии исчерпывающего числа исходных данных. Обучение быстрому определению и устранению ошибок в умозаключениях на основе применения правил вывода. 4. Выработка навыков логически правильного построения умозаключений, в которых правила вывода основываются на внутренней структуре простых суждений. 5. Развитие умения рассуждать дедуктивно, применяя правила, обеспечивающие достоверность возможных заключений, приобретение опыта для вывода истинных суждений из уже известных общих знаний, определение и устранение ошибок в рассуждениях. 6. Развитие способности объяснять явления и процессы. 7. Развитие способности выполнять умозаключения по аналогии. 8. Развитие способности выдвигать, обосновывать и проверять гипотезы. 9. Выработка навыков выявлять логические ошибки.

Будущим юристам для иллюстрации специфики дедуктивного объяснения можно привести такой пример. Допустим, что обвиняемый признан невиновным. Мы можем спросить студентов: когда это возможно и почему? На этот вопрос даёт ответ объяснение, которое строится следующим образом. Нам известно общее положение, которое можно считать законом: «Для всякого обвиняемого верно, что если его вина не доказана, то он считается невиновным». Нам известно также, что вина обвиняемого не доказана, т. е. истинно единичное суждение. Из общего утверждения, говорящего обо всех обвиняемых, и единичного утверждения, описывающего конкретную ситуацию, мы делаем вывод: Данный обвиняемый считается невиновным. Теперь наше рассуждение мы можем представить в символической форме:

<p><i>Схема:</i></p> $p \rightarrow q$ <hr style="width: 50%; margin-left: 0;"/> <p style="margin-left: 0;">p</p> <p style="margin-left: 0;">q</p>	<p><i>Пример:</i></p> <p>Если вина обвиняемого не доказана (p), то он считается невиновным (q).</p> <p><u>Вина обвиняемого не доказана (p)</u></p> <p>Обвиняемый считается невиновным (q).</p>
--	--

Это один из вариантов «дедуктивно-номонологической схемы».

Следует отметить, что в исследовании процедуры объяснения можно выделить следующий состав мыслительных операций: 1) выделение объекта объяснения и формулировка проблемы; 2) поиск и формулировка гипотез; 3) выбор наиболее репрезентативной гипотезы; 4) обоснование гипотезы.

Как известно, для развития логического мышления у студентов и выработки навыков аргументации большое значение имеют задачи на определение логических ошибок по отношению к тезису, аргументам и демонстрации. В качестве примера логической ошибки «мнимого следования» можно указать на достаточно распространённое мнение, что шарообразность Земли якобы обосновывается следующими аргументами: 1) при приближении корабля к берегу сначала из-за горизонта появляются верхушки мачт и лишь затем корпус корабля; 2) имеют место факты кругосветных путешествий. Однако, из приведённых аргументов следует только то, что Земля имеет кривизну поверхности и её форма замкнута. Следует рассказать студентам о том, что для доказательства шарообразной формы Земли автор учебника «Астрономия» Б. А. Воронцов-Вельяминов приводит другие аргументы: 1) в любом месте Земли горизонт представляется окружностью, и дальность горизонта всюду одинакова; 2) во время лунного затмения тень Земли, падающая на Луну, всегда имеет округлые очертания, что может быть только в том случае, если Земля шарообразна.

Решение выделенных типов задач позволяет в пределах отведенного времени и в рамках изучаемой дисциплины совершенствовать процесс профессиональной подготовки, направленный на формирование логической культуры студентов, а также максимально мобилизовать и развивать у студентов такие мыслительные операции как сравнение, анализ и синтез, абстрагирование, конкретизация, обобщение и др., обучать их правильному применению этих операций в практической деятельности.

Логические задачи стимулируют мышление студентов, приближают их учебную деятельность к научному поиску, знакомят с методами научного познания и, безусловно, готовят обучающихся к их будущей профессиональной деятельности. Они могут быть использованы на лекциях, семинарах, практических занятиях, консультациях, а также во время учебных и производственных практик.

Библиографический список

1. **Гончарук, Н. П.** Теоретические проблемы интеллектуально-развивающего обучения в техническом вузе [Текст] / Н. П. Гончарук. – Казань : Изд-во Казанск. ун-та, 2003. – 216 с.

УДК 378

Алипханова Фатима Надирбековна

Кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой педагогики и технологий профессионального образования Дагестанского государственного педагогического университета, fatima_dgpi@mail.ru, Махачкала

**ТЕХНОЛОГИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ПРОЦЕССА
ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ
КУЛЬТУРЫ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ**

Alipkhanova Fatima Nadirbekovna

Candidate of pedagogical sciences, associate professor, Head of the Department of Pedagogy and Technology Vocational Education DSPU, fatima_dgpi@mail.ru, Makhachkala

**TECHNOLOGICAL SUPPORT OF FORMATION OF FUTURE
TEACHER'S PROFESSIONAL CULTURE**

Молодой специалист должен уметь профессионально владеть способами конструирования и оформления собственных оригинальных методик и средств педагогической (антропотехнической) работы. Профессиональный педагог-учитель должен владеть учебным предметом, прежде всего, как средством развития учащихся. Он перестает быть «транслятором» «непререкаемой истины», а становится организатором сложной, напряженной учебной работы по решению творческих задач, формированию у школьников техники мышления, многомерного сознания, способности самоопределяться в истории и культуре. Выпускник педагогического университета – педагог-профессионал, антропотехник, умеющий практически работать с сознанием человека, способный к проектированию развивающих образовательных процессов, детско-взрослых общностей. На первом этапе профессиональная деятельность предстает перед студентом как нечто внешнее, объективное, которым надо овладеть. На этой стадии студент сам является объектом внешних педагогических воздействий его действия во многом зависят от педагога. На второй стадии студент, усваивая будущую профессиональную деятельность, включается в нее, действует в ней. Другими словами, происходит своеобразное погружение в профессию. На третьей стадии, когда основные компоненты

педагогической деятельности оказываются усвоенными, студент становится субъектом педагогической деятельности.

Нами были определены важные существенные закономерности профессионального становления личности будущего учителя. Первая стадия – это полная зависимость профессионального становления личности студента от его собственной активности, от того, как и какую познавательную деятельность он осуществляет, как формирует свои умения и способности, качества личности. Вторая стадия профессионального становления будущего учителя совпадают со стадиями развития его способностей к самообразованию как специалиста и самовоспитанию как профессионального педагога.

На этапе базового профессионально-педагогического образования ставилась цель становления и развития профессионализма учителя путем повышения уровня фундаментальной подготовки студентов, усиления содержательной и практической направленности педагогического образования, обогащения его гуманистическим, культурологическим, творческим, аксиологическим подходами, укрепления взаимосвязей с реальным педагогическим процессом, протекающим в системе образования и использования педагогических технологий, соответствующих новым целям образования.

«Перестройка традиционного учебно-воспитательного процесса означает ориентацию, прежде всего, на профессиональное развитие личности будущего учителя, усиление личностно-ориентированного подхода, развитие творческих способностей студентов, опору на самообразование и самовоспитание, активное участие в научных исследованиях» [1, с. 104 – 105].

В итоге – ориентация на формирование профессиональной культуры учителя, выработку ценностного отношения к педагогической профессии, повышение качества профессиональной подготовки будущих учителей, оптимизация обучения, которая в свою очередь предполагала повышение общественной значимости мотивации учения, рост информативности, ускорение темпов обучения, внедрение активных форм и методов, развитие навыков самостоятельной работы, использование компьютерной техники и ТСО, помноженных на активность личности студента в отношении к своей учительской профессии. В организации педагогической деятельности главными ориентирами были личность студента, коллектив, субъектный подход, самостоятельность и ответственность, творчество, использование активных методов обучения и воспитания, сочетание коллективных и групповых форм, взаимодействие, сотрудничество и самоуправление. Вместе с тем мы учитывали двусторонний характер обучения, предполагающий установление обратной связи, когда каждый студент – активный участник педагогического процесса, помощник педагога, его единомышленник, организующий свою самостоятельную и самообразовательную деятельность, профессиональное самовоспитание, которое задает программу развития всех профессионально значимых качеств личности, а, следовательно, является основным условием успеха его профессионального становления.

На первом этапе в целях активизации формирования профессионализма учителя исследование предусматривало обновление содержания образова-

ния, обеспечение профессионально-педагогической направленности процесса обучения и воспитания студентов, использование рациональных методик обучения, преодоление формализма в контроле и оценке знаний, обеспечение новых подходов к воспитанию будущих учителей. Так, обновление содержания педагогического образования требовало повышения роли фундаментальных наук – общественных, культурологических, психолого-педагогических и специальных, усиление их профессионально-педагогической направленности, связи преподавания с практикой, с жизнью школы. Будущий учитель должен в совершенстве владеть основами наук, которые он будет преподавать в школе, хорошо знать содержание школьных учебных предметов, уметь учить и воспитывать детей.

Ставились задачи выработки у студентов разносторонних умений, например, педагогической техники, умений и навыков самостоятельной и исследовательской работы на основе дальнейшего совершенствования ее содержания и форм, увеличения доли времени в педагогическом процессе, регламентации как особого вида учебной деятельности.

На данном этапе фундаментальный объем (система методологических и теоретических знаний) того или иного учебного курса составлял чуть больше 42%. Остальные часы (58%) отводились на разнообразные виды самостоятельной работы, создание необходимых условий, наличие индивидуальных планов, систематическое руководство и контроль, разнообразие видов и творчество.

На втором этапе ставились задачи дальнейшего развития профессиональной культуры учителя на основе технологического обеспечения базового профессионально-педагогического образования, которое зависит в первую очередь от коллектива педагогов-профессионалов, способных организовать современный целостный педагогический процесс, своевременно обеспечивать обновление содержания, форм и методов образования, разрабатывать вариативные технологии, создавать и обновлять учебно-научно-методический комплекс. Вузовская практика свидетельствует, что становление профессиональной культуры студента всецело зависит от уровня профессионализма и профессиональной культуры педагога высшей школы, его желания и умения привлечь студента к совместной деятельности, сформировать у него потребность в профессиональном саморазвитии, направить интересы на активное участие в учебно-воспитательном процессе.

Студентам был предложен вопрос: «Какими личностными и профессиональными качествами, на ваш взгляд, должен обладать преподаватель педагогического вуза?». В обобщенном виде ответы студентов образовали следующий:

– человеколюбие, умение общаться с людьми, доверие, понимание, терпение, отзывчивость, доброжелательность;

– глубокое знание предмета и увлеченность наукой, серьезная психолого-педагогическая подготовка, высокий уровень интеллектуального развития, умение интересно и доступно объяснять материал, умение давать тео-

ретический материал в конкретной связи с требованиями практической работы;

– высокий уровень культуры, широкий кругозор, личное обаяние, чувство юмора, находчивость;

– твердость и решительность, уверенность в себе, сила воли, самоотдача.

Данные этих анкет вошли в идеальную модель преподавателя вуза, которая представляет собой единство двух взаимопроникающих и взаимодополняющих частей: «личностные в гармонии с профессиональными характеристиками».

В силу специфики работы знания преподавателя высшей школы представляют собой систему, состоящую из трех компонентов: знания предмета и методики его преподавания, психолого-педагогические знания, общие знания из разных областей жизнедеятельности человека.

Опираясь на данные проведенного опроса, были выявлены следующие необходимые умения педагогов вуза: диагностические, проектировочные, практические, оценочные, рефлексивные.

Важное место в модели личности преподавателя вуза занимали профессиональные способности: дидактические, перцептивные, коммуникативные, экспрессивные, креативные, научно-исследовательские, эмоциональной устойчивости, оптимистического прогнозирования. Профессиональный идеал преподавателя вуза включает ряд творческих характеристик: ярко выраженную творческую направленность; высокий творческий потенциал; творческую активность; способность к инновациям; умение строить свою деятельность на основе принципов сотрудничества и сотворчества со всеми участниками учебно-воспитательного процесса; умение формировать опыт творческой деятельности у обучаемых. Учитывая результаты нашего исследования и результаты коллег рязанского университета [2, с. 100–111], мы выделили следующие важнейшие слагаемые идеальной модели личности педагога высшей школы, которые могут служить направляющим вектором в формировании профессиональной культуры студентов:

– развитое педагогическое мышление и современная, отвечающая времени, педагогическая позиция;

– ценностные ориентиры и гуманистическая направленность;

– высокая профессиональная компетентность;

– духовность и интеллигентность;

– высокие нравственные качества;

– высокий уровень общей и педагогической культуры;

– развитые педагогические способности;

– сформированность эмоционально-чувственной сферы личности;

– владение прогрессивными педагогическими технологиями;

– творчество и мастерство;

– рефлексивная деятельность.

На третьем этапе ставилась цель формирования профессиональной культуры будущих учителей, повышения качества их подготовки на основе

государственного образовательного стандарта, гуманизации учебно-воспитательного процесса, развития и использования профессионального, гуманистического, творческого, технологического потенциала коллектива кафедры педагогических технологий ДГПУ в целом и каждого преподавателя в отдельности, а также установления и развития научных и профессиональных контактов с учеными других вузов, учителями школ и органами управления образованием.

В настоящее время кафедра профессиональной культуры Дагестанского государственного педагогического университета представляет коллектив педагогов-единомышленников.

Ведущими подходами в творческой деятельности кафедры являются системный, интегративный, технологический, гуманистический, культурологический, инновационный, креативный, аксиологический, личностный. К примеру, креативный подход ставил перед кафедрой задачи переосмотра деятельности в целом, выстраивания ее структурных элементов в определенную педагогическую систему, представленную как творческую мастерскую.

На методических советах перед педагогами кафедры была поставлена цель дальнейшего развития профессионализма, самостоятельности и творческой активности каждого преподавателя на основе гуманистической концепции воспитания и обучения будущих специалистов.

Рассмотрим как же реализуются педагогические технологии в целостном педагогическом процессе вуза.

В настоящее время опубликовано большое количество работ, где даются концептуальные подходы к определению понятия педагогические технологии, их сущность, анализ обобщенного опыта и описание разрабатываемых технологий [3; 4]. В учебно-воспитательном процессе мы использовали более двадцати учебных пособий для студентов и учителей, в которых рассматривались конкретные технологии организации учебно-воспитательного процесса в школе и вузе: диагностические технологии, технология контекстного обучения, технология проблемного обучения, технология коллективной творческой деятельности, технология игры, технология анализа педагогических ситуаций и решения педагогических задач, технология личностно-ориентированного образования, технология изучения и обобщения передового педагогического опыта, технология разнообразных активных форм обучения и воспитания, технология управленческой деятельности и др. (например, «Подготовка будущего учителя к профессиональной деятельности: технологический аспект», кафедра целевой исследовательской программы МПГУ). Сотрудниками кафедры была разработана сетка научных исследовательских дипломных работ и диссертационных исследований: «Взаимосвязи педагогической науки и практики», «Современные требования к организации учебно-воспитательного процесса», «Педагогическая деятельность и педагогический процесс», «Технология учебно-воспитательного процесса в школе и вузе», «Педагогические технологии в профессио-

нальной подготовке педагога-воспитателя», «Технология дифференцированного обучения в школе», «Повышение эффективности воспитательной работы в вузе» и многие др. Важное значение в работе кафедры уделяется исследованию вопросов гуманизации педагогического образования и технологического обеспечения учебно-воспитательного процесса.

Учитывая, что именно педагогические технологии являются обязательным условием эффективности педагогического процесса и объединяют все основные функции высшего образования (образовательную, воспитательную, научную), мы проследили влияние педагогической технологизации вузовского образования на формирование у студентов профессиональной культуры.

На этапе формирующего эксперимента необходимо было создать у будущего учителя психолого-педагогическую установку на формирование профессиональной культуры. Для выявления понимания студентами сущностной основы профессиональной культуры и профессионализма учителя, мы использовали метод ранжирования. Был задан вопрос – «Какими основными ценностями должен обладать педагог, обладающий профессиональной культурой?».

В эксперименте приняли участие 1240 студентов первых, вторых и третьих курсов, 60 студентов пятого курса географического, математического факультетов и факультета управления. Им было предложено три варианта определений педагогического профессиональной культуры, расположенных в порядке нарастания сущностных компонентов характеристики профессиональной культуры учителя. Данные исследования показали, что большинство студентов вторых и третьих курсов (55%) выбрали наиболее точный вариант, что объясняется, на наш взгляд, глубокой информационной работой преподавателей данных факультетов. Студенты пятого курса в понятие профессионализм включили все, что связано с успешной деятельностью учителя-профессионала, учителя-гуманиста: высокая общая культура, высокий уровень образованности и воспитанности; знание новейших педагогических технологий организации обучения и воспитания учащихся; гуманистическую направленность, творчество и мастерство.

Сообразно результатам проведенного ранжирования наиболее значимыми ценностями профессиональной культуры педагога студенты считают: профессиональные знания, умения и навыки, во вторую – профессиональные способности, творчество и мастерство, в третью – профессиональные качества. Студенты пятого курса назвали совокупность тех качеств учителя, которые они больше всего ценят или отвергают. Среди положительных качеств педагога преобладали профессиональная компетентность, коммуникативность и любовь к детям, справедливость и ответственность. К отрицательным качествам педагога студенты относили некомпетентность, высокомерие, грубость, консерватизм, авторитаризм. Показательны, на наш взгляд, ответы, в которых отдается предпочтение в первую очередь профессиональной позиции, во вторую – профессиональному мышлению, объясняется, по-

видимому, наличием у респондентов небольшого педагогического опыта, когда на практике они убеждались в том, что знания, умения и навыки можно «дополучить» в процессе будущей педагогической деятельности, а сформированность позиции и мышления требует длительного времени.

Кроме того, у выпускников, очевидно, есть определенный идеальный образ педагога-мастера и представление о его деятельности.

Эксперимент по выявлению наиболее значимых средств развития профессиональной культуры показал, что для студентов второго курса:

- работа в библиотеке и самообразование, посещение дополнительных психолого-педагогических факультативов, получение консультаций у педагогов;

- для студентов третьего курса – научно-исследовательская работа, работа в библиотеке с дополнительной литературой, работа с источниками, самообразование;

- для выпускников – контакты со школой, сотрудничество с педагогами, самообразование, что можно объяснить значимостью тех или иных средств исходя из имеющегося у студентов опыта на данный конкретный момент. Однако все студенты приоритет в становлении профессиональной культуры отдали непосредственно обучению в вузе, самостоятельной работе и самообразованию. Большинство из них считали, что преобладающими стилями общения являются демократический и гуманистический, осуждают авторитарный и либеральный. Учитывая, что проектирование новых технологий – процесс сложный, включающий несколько уровней мы обратились к системе средств педагогических технологий, способствующих формированию профессиональной культуры будущих учителей, которая учитывает требования к содержанию обучения, предусмотренные Законом РФ «Об образовании», государственным образовательным стандартом, учебными планами и программами. Формирование личности будущего педагога с позиций гуманистической педагогики предполагает самоактуализацию его стремлений возможно к полному проявлению способностей; создание соответствующих социокультурных условий для самореализации внутреннего потенциала и творческих начал личности в ее взаимодействии с окружающим миром; укрепление духовно-нравственных качеств студента, зависящих от ценностных смыслов жизнедеятельности. Опираясь на данное положение, мы определили несколько уровней формирования профессиональной культуры будущего учителя.

Первый уровень – информационный – нацелен на формирование профессиональной осведомленности студентов, знакомство с различными сторонами педагогической деятельности учителя-профессионала, их гуманно-ценностным наполнением.

Второй уровень – перцептивный – направлен на формирование эмоционально-чувственной сферы личности и предполагает в основном развитие эмоционально-нравственного компонента.

Третий уровень – коммуникативный – связан с формированием культуры общения, способностей и умений профессиональной деятельности, он направлен на формирование мотивационно-волевого компонента.

Четвертый уровень – деятельностный – связан с развитием творческого компонента с активным участием будущих учителей в самостоятельной творческой деятельности, с формированием профессионально-личностных качеств.

Пятый уровень – технологический – предусматривает выбор и использование вариативных технологий на всех этапах целостного педагогического процесса.

Все уровни тесно взаимосвязаны и взаимообусловлены. Указанные уровни были апробированы в опытно-экспериментальной деятельности исследователя.

Учитывая важность проблемы информационно-технологического обеспечения, преподавателями кафедры педагогики разработаны научно-методические пособия, в которых отражены средства обучения для поддержания процесса преподавания: учебные планы и программы, учебные пособия, книги, методические разработки, раздаточный материал, подборку вспомогательных материалов по отдельным педагогическим проблемам, кинофильмы, видеофильмы и другие учебно-наглядные средства в помощь преподавателям, студентам и учителям школ.

Начиная с 2000 учебного года, кафедра старается обновлять содержание образования студентов по предметам педагогического цикла. Был определен перечень педагогических дисциплин, разработаны учебно-тематические планы с учетом требований государственного образовательного стандарта к знаниям и умениям студентов по дисциплинам психолого-педагогической подготовки, заложенным в содержании учебных дисциплин.

Все издания кафедры педагогических технологий, – коллективный труд ее преподавателей. В настоящее время студенты, учителя школ и преподаватели вуза активно используют в учебно-воспитательном процессе программы и пособия. При разработке учебных программ и пособий использовались принципы системности, информативности, гуманизации, интеграции, индивидуализации. В целом содержание курсов дает представление о профессиональной деятельности педагога, его личности, способствует формированию гуманистической направленности мышления, помогает осознать себя в роли педагога-воспитателя, оценить свои способности, степень готовности к учебно-воспитательной работе, развивает творчество, мастерство и культуру (культуру внешнего вида, культуру поведения, общения, культуру речи), способность к саморазвитию, стимулирует формирование профессионально значимых качеств, готовит к овладению новыми образовательными технологиями, к разработке собственного стиля работы и имиджа педагога-профессионала, вводит в режим проектирования и моделирования будущей деятельности, помогает в организации учебно-воспитательного процесса студентов.

Перед студентами ставились задачи их ознакомления с моделью личности учителя, его профессиограммой как основой формирования идеала педагога, гуманистической направленностью и особенностями его деятельности, с основными компонентами профессиональной культуры, этапами подготовки к будущей работе, важнейшими умениями учебно-познаватель-

ной, самообразовательной и творческой деятельности, необходимыми для обучения в вузе, методами самовоспитания и саморазвития, с источниками получения учебной и научной информации и др.

В соответствии с дидактическими основами государственного образовательного стандарта, целями и задачами курса «Введение в педагогическую профессию», требованиям учебно-тематического плана были разработаны учебная программа и рабочая тетрадь. Данный курс изучается в течение первого семестра (40 часа – 20 аудиторных, 20 внеаудиторных). Программа курса состоит из четырех взаимосвязанных блоков: 1) учитель, ученик, школа; 2) преподаватель, студент, вуз; 3) структура личности студента, ее саморазвитие, пути самовоспитания; 4) способы овладения педагогическими технологиями. Программа включает четыре основных учебных модуля (диагностический, информационный, культурологический, деятельностный) с учетом федерального и регионального компонентов. Технология овладения студентами знаниями курса «Формирование профессиональной культуры студентов» строилась на деятельностном, гуманистическом и личностно-ориентированном подходах, в основу которых было положено требование активного участия студентов в подготовке и проведении каждого занятия.

«Активное обучение представляет собой конструирование преподавателем такой системы учебно-познавательной деятельности, которая обеспечивала бы гарантированный переход от репродуктивных форм и методов обучения к развивающим (проблемным, исследовательским, поисково-творческим) с использованием технологий активного обучения» [3, с. 22].

В нашем исследовании – это лекции проблемного характера, диалоги и дискуссии, круглые столы, научно-практические конференции, встречи, учебные конкурсы, игры, тренинги личностного роста, защита курсовых работ, посещение школы с целью знакомства с работой учителя. Эффективным является использование в работе со студентами метода структурирования – приведение знаний, умений и навыков студентов в определенную систему на основе опорных сигналов (таблицы, схемы, рисунки, «логические цепочки» и т. п.). В качестве примера интегрированной творческой формы может служить заключительное занятие – в 4-м блоке «способы овладения педагогическими технологиями». В его подготовке и проведении используется технология коллективного творческого дела, включающего, пять конкурсов: «Подготовка учителя к уроку»; «Основные действия учителя при организации воспитательных мероприятий»; «Педагогические консультации родителям»; «Мой любимый факультет»; «Современные требования к оформлению школы и учительской». Организация коллективного мероприятия предусматривает обобщение полученных знаний и умений, приведение их в систему, применение в практической деятельности с использованием при этом ранее приобретенных способностей (интеллектуальные, коммуникативные, поисково-творческие, прикладные и др.).

Особая роль в изучении курса отводится самостоятельной и поисково-исследовательской работе студентов. В 2001–2002 учебном году были апро-

бированы материалы рабочей тетради, призванные помочь усвоению курса «Формирование профессиональной культуры студентов». Рабочая тетрадь включает вступление, учебно-тематический план, перечень основных понятий и умений, которыми должен овладеть студент, планы семинарских, практических и лабораторных занятий, задания и рекомендации по самостоятельной работе, критерии оценок, список рекомендуемой литературы контрольные вопросы и задания, вопросы для зачета по курсу, педагогический словарь. С помощью метода анкетирования мы провели опрос среди одних и тех же студентов на предмет их отношения к курсу «Формирование профессиональной культуры студентов». Сравнительный анализ высказываний студентов до внедрения курса и после показал существенную разницу в пользу изучения курса «Введение в педагогическую специальность», студенты при изучении данного курса отдают предпочтение знаниям о профессии учителя и практическим умениям, необходимым в педагогической деятельности. Если до занятий – углублению и расширению знаний о профессии учителя они отдавали всего 1,5%, то после изучения курса уже к данной необходимости склонились 4,9%. Если до ознакомления с курсом ими не выделялись аудиторские занятия (2,5%), то после окончания студенты особо подчеркивают важность аудиторных занятий (9,1%); до курса развития самостоятельности и активности отдавали студенты 4,2%, после курса их увеличилось почти вдвое – 8,2%; творческим формам занятий – конференциям, круглым столам, конкурсам студенты отдали 7,2% голосов после прохождения курса против начального этапа – 1,8%. Своему личностному развитию и знаний о себе студенты не предавали значения (3,7%), позже их мнение изменилось (7,3%), умения работать с книгой: соответственно 1,5% и 4,5%) а самое главное то, что многие утвердились в правильности профессионального выбора 11,5% против начального варианта 9,5%. Данные анкетирования студентов-первокурсников помогли в обновлении содержания курса и корректировке использования технологий обучения.

Анализ результатов обучения по курсу показал, что рабочая тетрадь является хорошим помощником для абсолютного большинства студентов в овладении ими знаний, способствует углублению и систематизации знаний и умений (51%), развитию творческих умений (24%), направляла их самостоятельную работу (16%), являлась средством самоконтроля и самооценки (9%). Все студенты (100%) отмечали целесообразность и значимость изученного ими курса, важность роли учителя в жизни человека, получили представление об обобщенном идеале педагога-гуманиста, о разнообразии видов педагогического труда, о возможности применения своих способностей в творческой деятельности, об оценке и самооценке собственной личности для будущей педагогической деятельности.

Наибольшие возможности для проявления творчества и разносторонней самостоятельности, по мнению студентов, имела коллективная форма итогового учебного занятия – «Основные действия учителя при организации воспитательных мероприятий». Особо подчеркивалась необходимость тесной

связи со школой, знакомства с конкретным опытом творчески работающих учителей, их творческой лабораторией и педагогической мастерской.

Известно, что «процесс самовоспитания студентов в свою очередь становится стимулом совершенствования профессионального самовоспитания и в целом становлению его профессиональной культуры» [4, с. 70].

В процессе опытно-экспериментальной работы педагогами использовались как традиционные формы контроля (опрос, контрольная работа, индивидуальное собеседование, зачет, экзамен, защита проектов, курсовых и дипломных работ и др.), так и новые, нетрадиционные формы, представленные в многочисленных исследованиях – балльная система оценивания (например, репродуктивная работа оценивалась от 1 до 5 баллов, частично продуктивная – от 6 до 10 баллов, продуктивная, творческая работа – от 11 до 20 баллов). Как показывает опыт, балльная система оценивания является привлекательной для студентов и вместе с тем одной из самых неразработанных технологий в учебной деятельности. За балльную систему оценивания высказались более 80% студентов, говоря о том, «что было бы неплохо перенести эту систему оценивания в среднюю школу».

В рамках научно-исследовательской работы студентов (СНО, научное студенческое общество) кафедра педагогики организует научно-исследовательскую работу студентов. Формы научной работы самые разные: рефераты, научные доклады, курсовые и дипломные проекты, конкурсные научные работы и др. Педагоги в организации исследований активно используют технологии дифференцированной деятельности с учетом индивидуального опыта студентов. По итогам научно-исследовательской работы проводятся ежегодные научно-практические конференции.

Как правило, работают две секции по интегрированным проблемам: проводятся круглые столы, дискуссии, обсуждаются доклады студентов, подводятся итоги и награждаются победители. Наиболее профессионально подготовленные студенты принимают участие в конференциях, печатают свои статьи, тезисы докладов, лучшие из них сдают государственный экзамен по совокупности печатных работ, в будущем учатся в аспирантуре.

Библиографический список

1. **Абдуллина, О. А.** Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования: Для пед. спец. высш. учеб. заведений [Текст] / О. А. Абдуллина – 4-е изд., перераб. и доп. – М.: Просвещение, 2007. – 217 с.
2. **Дуранов, М. Е.** Педагогические предпосылки познавательной деятельности студентов младших курсов [Текст] / М. Е. Дуранов // Развитие познавательной активности и самостоятельности студентов младших курсов: Межвузовский сб. науч. трудов. – Саратов: Изд-во СГУ, 2009. – С. 100–111.
3. **Кларин, М. В.** Педагогическая технология в учебном процессе: (Анализ зарубежного опыта) [Текст] / М. В. Кларин – М.: Знание, 2008. – 377 с.
4. **Талызина, Н. Ф.** Управление процессом усвоения знаний: психологические основы [Текст] / Н. Ф. Талызина – 2-е изд. доп. и испр. – М.: Изд-во МГУ, 2007. – 139 с.

РАЗДЕЛ II

КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ОСНОВАНИЯ ФИЛОСОФИИ ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 37

Буланкина Надежда Ефимовна

Доктор философских наук, профессор, заведующая кафедрой гуманитарного образования, Новосибирский институт повышения квалификации и переподготовки работников образования, NEBN@yandex.ru, Новосибирск

ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ ГУМАНИТАРНЫХ ПРАКТИК В СОВРЕМЕННОМ ПОЛИКУЛЬТУРНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Bulankina Nadezhda Yefimovna

Doctor of Philosophy, Head of the chair of arts and education, professor of the Novosibirsk institute of In-service training of teachers, NEBN@yandex.ru, Novosibirsk

PROSPECTS OF DEVELOPMENT OF HUMANITARIAN PRACTICES IN MODERN POLY CULTURAL EDUCATION

Размышления о глобальных проблемах современности – проблема выживания человечества и всего живого на земле (комплекс экологических проблем, проблема предотвращения мировой термоядерной войны и обеспечение всеобщего мира на земле, проблема обеспечения здоровья человека, проблема рационального использования достижений научно-технического прогресса и НТР), демографическая проблема, проблема обеспечения прав и свобод человека, борьба с терроризмом – навели автора статьи на мысль о том, что одним из обязательных условий, которым должна отвечать новая культурно-образовательная парадигма, становится неперенный и системный учет традиций прошлого как давнего, так и ближайшего.

Опыт XX столетия убедительно показал, что разрыв с культурной традицией оборачивается мировоззренческой дезориентацией членов общества, разрушением ценностной сферы сознания, приводящей к безразличию или тотальному нигилизму, который обедняет жизнь индивида и подвергает эрозии фундамент социального устройства. Поэтому сегодня, как никогда ранее, важно обратить усилия интеллигенции, в первую очередь гуманитарной, на расширение историко-мировоззренческого кругозора молодых людей, вступающих в жизнь. Ценностные доминанты, определявшие культурный уклад предшествующих поколений, должны осознаваться современностью в их связи с самими обликом и характером прошлой культуры так, чтобы самоидентификация и поиск собственных доминант совершались в поле осмысленных ориентиров, обладающих энергией притяжения или отталкивания.

Значимость постановки вопроса об особенностях современных гуманитарных практик, их перспективного развития в стране связываем, во-первых, с необходимостью создания единого духовно-нравственного пространства для продуктивного взаимодействия людей разных стран, культур и разных языковых традиций (это в свою очередь поможет выжить человеческому обществу в будущем); во-вторых, с важностью решения вопросов психического, нравственного и физического здоровья, самосохранения конкретного человека в российском социокультурном пространстве; в-третьих, со значимостью проблем нравственного и интеллектуального самосовершенствования человека будущего, личностно стимулируемого технологического прогресса; в-четвертых, с настоятельной потребностью адаптации личности к быстро меняющимся активным условиям жизнедеятельности и ее приобщения к культурным ценностям на уровне взаимодействия, взаимообогащения.

А потому дело современной гуманитарной науки и социальной философии, в частности, видится в том, чтобы поставить перед образованием посильные задачи и сформулировать наиболее реальные условия для эффективной доступности отечественного поликультурного образования через культурно-ориентированные гуманитарные практики, в базе которых *гуманистическая парадигма образования*.

Предлагая обществу подобного рода философию образования, дальнейшее исследование и внедрение гуманитарных, культурно-ориентированных практик позволит создать предпосылки для перспективного моделирования и модернизации будущего общества в целом. Но само общество выдвигает перед образовательными системами свои требования, которые нередко, к сожалению, входят в конфликт с тем, что предлагается в настоящее время исследователями-гуманитариями.

Как ни парадоксально, но образование, будучи по своей сущности непосредственно обращено к человеку, к культуре в ее высоком гуманистическом смысле, в XX–XXI вв. стало все более отчуждаться от человека и фундаментальных нравственных ценностей, выполняя *антигуманистические функции*. Невиданное ускорение научно-технического прогресса, непрерывный каскад открытий, изобретений, фантастически увеличивший силы человечества, породил гипертрофированные представления об абсолютном приоритете естественнонаучных и технических достижений перед гуманитарными новациями, логического познания – над эмоционально-чувственным, вещественного богатства – над духовным.

Образование стало рассматриваться с сугубо утилитарной стороны – как средство приобретения знаний, формирования навыков и умений, необходимых для освоения определенных технологий и техники, для выполнения узкопрофессиональных функций.

Довольно жесткое размежевание естественных и технических наук с гуманитарными, слабая взаимосвязь между этими областями знания проявились в том, что вплоть до середины XX в. они развивались почти независимо друг

от друга. Однако в условиях научно-технической и информационной революции возрастает объективная необходимость все более *тесной интеграции*, соединения естествознания и науки о человеке в одну науку.

К сожалению, глубокий и непрерывно *нарастающий кризис гуманитарного знания* имеет место не только в нашей стране, глубоко захватывая даже самые экономически благополучные страны, в которых бюджетные затраты на эту сферу в десятки раз больше и непрерывно растут.

Сегодняшняя ситуация в мире сходна с историей эллинистической культуры, разрушенной римлянами, которых интересовал лишь конечный результат, полезный для военного дела, мореплавания и архитектуры, по мнению главного научного сотрудника Института математики им. Стеклова, академика В. И. Арнольда.

В свою очередь, хорошо образованный человек должен не только быть знающим профессионалом, но и решительно бороться против зла и насилия, утверждать в обществе подлинно человеческие отношения к другим людям, к плодам их труда, к природе, к культуре в целом.

Данный подход можно назвать *социально-философским*, так как в основе его лежат духовно-нравственные ценности, приобщение к культуре – вопросы, традиционно решаемые философией.

Образование должно не только давать человеку знания о мире, но и *методологию приобщения к этому миру*. Отсюда необходимо в смысл понятия «фундаментализация образования» включать основные знания о человеке (человекознание) и обществе.

Как известно, относительность разделения дисциплин на гуманитарные и негуманитарные проявляется в содержании современного философского гуманитарного знания, выполняющего *методологическую функцию* в отношении ко всем наукам. При этом фундаментальный вопрос теории познания о научной истине явно или имплицитно, рано или поздно встает в процессе любого достаточно глубокого научного исследования. Гуманитарные дисциплины, помимо функции общекультурного воспитания и развития неформального, образного, творческого мышления, имеют потенциальные возможности в деле формирования *гуманности, гуманистического, национального и патриотического сознания народа*. Гуманизм, являясь одной из фундаментальных характеристик общественного бытия и сознания, концентрированно выражает достигнутое качество социального прогресса.

Как положительный факт, следует отметить то, что в последние десятилетия тема гуманизма стала центральной в философских, социологических и педагогических публикациях и постоянно звучит в программных документах и выступлениях лидеров политических партий самых различных направлений. А потому в целях нейтрализации последствий системного кризиса гуманитарные науки и учебные дисциплины все чаще становятся важным фактором подъема национального самосознания и духовного возрождения российского народа. Для этого содержание их радикально пере-

сматривается, модернизируется и углубляется мировоззренчески и методологически с учетом принципов гуманизации и гуманитаризации.

В связи с этим достаточно оптимистично прозвучало выступление ректора МГУ В. А. Садовниченко на пленарном заседании IV Российского философского конгресса «Философия и будущее цивилизации» (Москва, 2005 г.) о том, что «философия всегда играла важную роль в культуре. Она не только осмысляла свою эпоху, но и указывала пути дальнейшего развития человечества. В конце XX – начале XXI в. влияние философии еще более возросло. В Европе и Америке начался философский бум. Философия стала действительно публичным феноменом, одним из важнейших факторов общественной жизни. Философы уже не замкнуты в своем профессиональном сообществе: к их аргументам прислушиваются политики и широкие общественные круги. Философские книги издаются громадными тиражами, а выступления ведущих мыслителей вызывают интерес, сравнимый с ажиотажем вокруг концертов эстрадных звезд, причем все это происходит без потери высокого профессионального уровня философских концепций... Были времена, когда физики, физиологи и психологи «бегали» от философов, будучи уверены в том, что могут обойтись без их советов и рекомендаций. Сейчас пришло понимание, что философия необходима для осмысления тех трудностей и проблем, с которыми сталкиваются квантовая механика, общая теория относительности, нейрофизиология и другие дисциплины». Тем более что и «...в истории человечества было время, когда науки еще не существовало, но философия находилась на высочайшем уровне своего творческого развития. Более того, сама наука... своим происхождением во многом обязана философии».

Итак, преодоление кризиса гуманитарного знания становится, прежде всего, делом самих гуманитариев. Серьезная, доброжелательная, непредвзятая научная критика, опирающаяся на позитивные результаты и достижения отечественной и мировой философской мысли, на общечеловеческие ценности и лучшие национальные традиции, призвана помочь специалистам-гуманитариям вывести отечественную гуманитарную науку на новый качественный уровень. А потому гуманитарии системно и последовательно начинают предпринимать весьма успешные попытки сделать шаг в сторону освоения общечеловеческих ценностей, накопленных в научно-технической и естественнонаучной сферах, постоянно осмысляя глобальные проблемы современности в свете интеграционных и динамических процессов в природе, культуре и образовании [3; 4; 6; 7; 13].

Как известно, в центре гуманитарного познания – не вещь, а человек, его отношения с подобным себе, к природе, к культуре в целом. А потому совершенно актуальна по звучанию высказанная, в свое время, сентенция, принадлежащая М. М. Бахтину (1979), согласно которой «познание вещи и познание личности представляют собой два предела. Вещь исчерпаема до конца односторонним актом познания субъекта. А личность, как познавае-

мое, требует не «точности» познания, а глубины «проникновения», так как *«познание – проникновение»* всегда является двусторонним актом.

Представляется, что суть отношений познающего субъекта и субъекта познаваемого заключается в диалоге. Диалог же предполагает раскрытие не только значений, которые ситуативны, но и смыслы, которые даны в бесконечном многообразии контекстов и в динамике изменений субъектов в ходе познания. Поэтому диалог исчерпаем, ибо подлинное понимание исторично и персонифицировано.

Это обстоятельство и придает специфику критериям точности понимания в гуманитарном познании в отличие от естественнонаучных критериев. Точность познания гуманитарного не в идентификации, а в преодолении «чуждости чужого без превращения его в чисто свое» (М. М. Бахтин, 1979), т. е. в определенной мере проникновенности, взаимной сопряженности познающего и познаваемого.

В связи с изложенным, обратим внимание читателя еще на одно свойство гуманитарного познания, важного для понимания особенностей гуманитарного знания и гуманитарного кризиса в целом. Гуманитарное познание принципиально гетерогенно и предполагает наряду с научно-теоретическим мышлением мышление образное, наглядно-действенное, наконец, созерцание, основанное на знаково-символическом сознании, на интерпретации символов и знаков в целях проникновения в бессознательное.

Рождение языка, как известно, привело к тому, что постепенно возникла целая система кодов, которые обозначали предметы и действия; позже эта система кодов стала выделять признаки предметов и действий и их отношения, наконец, образовались сложные синтаксические коды целых предложений, которые могли формулировать сложные формы высказывания. На первых порах этот язык был тесно связан с жестами, и нечленораздельный звук мог обозначать и «осторожнее», и «напрягись», и тому подобное – значение этого звука зависело от практической ситуации, от действия, жеста и тона. Эта система кодов и получила решающее значение для дальнейшего развития сознательной деятельности человека, для его эффективной ориентации в разнообразных социокультурных практиках в условиях полиязычий.

В свете изложенного представляется, что вопросы обновления содержания гуманитарных практик в системе поликультурного образования молодежи должны рассматриваться в русле реальных динамических процессов, происходящих в соответствии с возможностями динамично развивающегося открытого общества.

В таком обществе приобретают особую значимость *проблемы поликультур и полиязычий, определяющих* динамичное непрерывное поликультурное/ полиязыковое развитие личности. Именно, языки культуры, многообразные и разнообразные их смыслы, способны помочь человеку осознать себя культурно-историческим субъектом, воспринимающим историю человечества и своего народа в развитии, чувствующего ответственность за свои

поступки, свой народ, страну, за будущее цивилизации, способной играть роль субъекта диалога культур.

А потому в рамках выделенных в ходе философского осмысления динамики в природе, культуре и образовании как неотъемлемой части предыдущих двух универсалий приоритетов хотелось бы наметить перспективы развития некоторых гуманитарных практик в условиях современной российской школы (средней и высшей), которые и предлагаются читателю для их дальнейшего философского анализа, осмысления, интерпретации и успешного продвижения и внедрения в реальный педагогический процесс.

1. Гуманистическая парадигма образования – переход от методологии культуры полезности к методологии психологии жизни и культуры достоинства личности, подразумевающий вариативную, развивающую, смысловую и понимающую модель образования, позволяющую отойти от унитарной парадигмы, от ориентации лишь на усвоение знаний, формирование умений и навыков к личностно-ориентированному обучению и воспитанию.

В прогностическом плане названная парадигма – важный фактор повышения конкурентоспособности общества и личности в критических неопределенных ситуациях.

2. Культуротворческая миссия школы – приоритетность становления личности в культуре, предполагающая взаимодействие непосредственных участников образовательного процесса в пространстве разнообразных гуманитарных культурно-ориентированных практик, а также эффективную самореализацию каждой личности в условиях трансязыковой аккультурации образовательного процесса в целом.

Принципы освоения поликультур и полиязычий (глобальная культура) в проектном пространстве современной школы означают право всех «живых» языков и разнородных субъектных центров (языковых личностей) на мирное сосуществование в российском полиязыковом образовательном пространстве.

Причем данный принципиальный подход к организации учебно-воспитательного процесса предполагает учет специфики языка и субъектного центра, а также последовательности изучения языков и культур в образовательных учреждениях разного типа (общеобразовательная школа, гимназия, лицей, колледж, вуз).

3. Интеграционные процессы в образовании – междисциплинарный/межпредметный подход к формированию содержания образования, в основании которого интеграция гуманитарного и естественнонаучного знания, способствующая формированию целостной картины мира развивающейся личности, т. е. практической готовности к осуществлению культурной коммуникации в разнообразных социокультурных пространствах, а также достойного самовыражения и самореализации субъектов педагогического процесса.

4. Инновационные образовательные программы в контексте концепции «Наша новая Школа» (2009) (профильное обучение, дошкольное и раннее

обучение иностранным языкам, стандарты нового поколения, ЕГЭ, etc.) – системное осмысление и внедрение отечественного и зарубежного опыта разноуровневой и многоуровневой языковой подготовки учащихся, международной практики тестового контроля развиваемых учебных компетенций, стандартизация образования.

Поэтапность в формировании готовности личности к достойному проживанию в полиязыковом пространстве школы и социума предполагает соответствие логике полиязыковой практики становящейся в культуре личности.

Сформированность умений расширять индивидуальный тезаурус и адекватно интерпретировать концептуальный мир другого, умения интерпретировать собственные мотивы поведения и прочитывать мотивы другого, то есть, продуцировать адекватные возникающим неопределенным ситуациям культурные и языковые концепты – показатель эффективности инновационных процессов в школе (средней и высшей).

5. Ярко выраженная практико-ориентированная стратегия обновления структуры и содержания образования – вариативность; усиление роли воспитательного потенциала, заложенного в культурно-образовательной практике; компетентностный подход к формированию полиязыковой концептосферы личности; акцент на качественные характеристики программно-методического обеспечения, способствующего совершенствованию разнообразных учебных компетенций субъектов образовательного процесса; повышение полиязыкового статуса (ролевой репертуар) учителя и ученика в пространстве возможностей культурно – образовательной среды школы (включая выбор программы обучения, учебника, направления профилизации, форм повышения квалификации и самообразования учителя и т. д.).

6. Качественно новый подход к обучению языкам/выразительным средствам культуры (вербальным и невербальным) – преемственность языковой практики на всех уровнях развития речевой и коммуникативной деятельности развивающейся личности. В рамках данного подхода намечены для реализации следующие актуальные направления – дошкольная подготовка в целях пропедевтики и предупреждения отклонения от аппроксимированных норм владения фонетической, лексико-грамматической сторонами речевой деятельности; начальная школа – раннее обучение языкам, предполагающее непрерывное расширение возможностей детей в плане самовыражения; средняя школа – предпрофильное обучение в целях адаптации к изменяющимся условиям жизни в мире информационных и коммуникационных технологий; старшая школа – профильное обучение в целях эффективного культурного самоопределения в объективно существующей полиязыковой ситуации в мире; разноуровневый и многоуровневый подходы к организации профильного обучения в рамках приоритетных и перспективных направлений – гуманитарное, естественно-научное, математическое, экономическое и информационно-образовательное.

7. *Эффективное культурное самоопределение непосредственных участников образовательного процесса* – системное развитие индивидуальной полиязыковой концептосферы личности как основы для воспроизводства полиязыковой культуры в целях создания индивидуальных языковых произведений, самостоятельного выбора сфер самореализации в проектном школьном пространстве, овладения, накопления и осмысления позитивного опыта полифонического взаимодействия с другими и с самим собой (самопознание).

Библиографический список

1. **Белухин, Д. А.** Основы личностно-ориентированной педагогики [Текст] / Д. А. Белухин – М.: 1997.
2. **Беспалько, В. П.** Педагогика и прогрессивные технологии обучения [Текст] / В. П. Беспалько – М., 1995.
3. **Библер, В. С.** Мышление как творчество (Введение в логику мысленного диалога) [Текст] / В. С. Библер – М.: Политиздат, 1975.
4. **Богданец, Т. П.** Интеграция естественнонаучных и обществоведческих знаний в образовательном процессе начальной школы / Народное образование – Педагогические технологии – 2008. – № 3. – С. 3–13.
5. **Буланкина, Н. Е.** Проблема эффективного культурного самоопределения личности в полиязыковом образовательном пространстве. [Текст] / Н. Е. Буланкина – М.: АПКИППРО, 2002. – 250 с.
6. **Буланкина, Н. Е.** Гуманизация отечественного образования [Текст] / Н. Е. Буланкина // Народное образование – Педагогические технологии – 2008. – № 3. – С. 13–24.
7. **Буланкина, Н. Е.** Полиязыковая концептосфера современного педагога [Текст] / Н. Е. Буланкина Новосибирск: Изд-во НИПКИПРО-МПУ, 2009.
8. **Выготский, Л. С.** Лекции по психологии [Текст] / Л. С. Выготский – СПб, Союз, 1997.
9. **Выготский, Л. С.** Этюды по истории поведения [Текст] / Л. С. Выготский, А. Р. Лурия – М.: Педагогика – Пресс, 1993.
10. **Зинченко, В. Б.** Методические вопросы психологии [Текст] / В. Б. Зинченко, С. Д. Смирнов – М., 1983.
11. **Леонтьев, А. Н.** Избранные психологические сочинения: В 2 т. [Текст] / А. Н. Леонтьев – М., 1983.
12. **Лурия, А. Р.** Язык и сознание [Текст] / А. Р. Лурия // Под ред. Е. Д. Хомской. Р/Д, 1998.
13. **Соколов, Е. А.** Проблемы поликультур и полиязычий в гуманитарном образовании [Текст]: монография / Е. А. Соколов, Н. Е. Буланкина – М.: Университетская книга – Логос, 2008.

РАЗДЕЛ III ИНФОРМАЦИОННЫЕ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ

УДК 378.146

Кузнецова Надежда Леонидовна

Старший преподаватель кафедры математического анализа и теории функций Тюменского государственного университета, nadya_fa@mail.ru, Тюмень

ВОЗМОЖНОСТИ БАЛЛЬНО-РЕЙТИНГОВОЙ СИСТЕМЫ ДЛЯ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ СТУДЕНТОВ

Kuznetsova Nadezhda Leonidovna

Senior teacher, function theory and mathematical analysis department, Tyumen State University, nadya_fa@mail.ru, Tyumen

OPPORTUNITIES OF RATING SYSTEM FOR DEVELOPMENT OF CREATIVE ABILITIES OF STUDENTS

Известно, насколько важную роль играет оценка успеваемости студента. Это и стимул для его успешной работы, и основание для определенных педагогических и административных мер. Сегодня, когда в российской высшей школе применяются различные формы контроля и оценки качества образования – от учета текущей успеваемости, семестровых экзаменов и зачетов до государственного экзамена, когда в практику прочно вошли аттестация и аккредитация учебных заведений, вполне закономерно, что и среди преподавателей значительно активизировался творческий поиск эффективных методов оценки качества обучения студентов.

Пятибалльная (а фактически давно уже четырехбалльная) система отметок – основа основ отечественной образовательной системы еще со времен дореволюционных гимназий. Неоднократно менялись названия отметок (например, «весьма удовлетворительно» теперь называется «отлично»), но сущность оставалась прежней. Как правило, отметка играет не стимулирующую, а только констатирующую и даже карательную роль. Главный недостаток данной традиционной системы оценки уровня подготовки студентов состоит в том, что она не способствует активной и ритмичной работе студентов [1; 2; 3].

При проведении работы, направленной на совершенствование контроля и оценки деятельности преподавателей и студентов с целью интенсификации развития образовательной системы вуза, важно обеспечить соответствие этих преобразований мировым тенденциям. В связи с мировыми интеграционными процессами и развитием сотрудничества между Россией и европейскими государствами, вступлением России в Болонский процесс, возникает

необходимость в адаптации контроля и оценки в вузах к системам контроля, характерных для стран Европы [5]. В частности, использования в вузах балльно-рейтинговой системы (БРС) оценки качества обучения.

БРС имеет ряд преимуществ по сравнению с традиционной системой оценивания.

Использование рейтинга усиливает мотивацию студентов в работе над материалом дисциплины в течение всего семестра; позволяет в любой момент времени получить информацию о выполнении каждым студентом графика работы по дисциплине.

БРС дает возможность учета выполнения студентом дополнительных работ (сверх предусмотренных основной образовательной программой вуза, но существенно влияющих на качество подготовки выпускников, например, выполнение научно-исследовательской или учебно-исследовательской работы, участие в конференциях, олимпиадах и т. п.), а также дифференцировать значимость оценок, полученных обучающимся за различные виды работ.

БРС позволяет осуществлять наблюдение как за ходом учебного процесса, так и за достижениями отдельно взятого студента, что дает возможность выхода на уровень личностно-ориентированного образования; активное участие студентов в контроле и оценке своих учебных достижений обеспечивает возможность индивидуального темпа движения по программе и формирования индивидуальной образовательной траектории студента.

Вместе с тем, внедрение БРС оценки качества обучения сопряжено с рядом рисков психологического и организационного характера.

Во-первых, существует риск необъективной оценки. Но он оказывается гораздо меньшим, чем в обычной пятибалльной системе, т. к. рейтинг составляется коллегиально и учитывает различные виды достижений. Наша практика свидетельствует, что рейтинговая таблица, как правило, отражает реальный статус студента в коллективе.

Во-вторых, индивидуализация может превратиться в индивидуализм: каждый заинтересован только в личном росте и готов на этом пути «ставить палки в колеса» ближайшим товарищам. Для предотвращения такой деформации мы ставим многие персональные достижения в зависимость от итогов «командных выступлений» и уровня сплоченности группы.

В-третьих, доминирование письменной проверки над устным ответом и использование тестовых заданий позволяет определить только исходный понятийный уровень дисциплины, не раскрывая проблемной, концептуальной глубины знаний, не выявляя студентов, мыслящих неординарно, творчески. Ориентация обучения на выполнение тестовых заданий позволяет развивать лишь репродуктивное мышление, а задача вуза – подготовить специалистов, мыслящих продуктивно, творчески и нестандартно [2; 4].

Для устранения обозначенных выше недостатков мы предлагаем при проектировании БРС оценки качества обучения руководствоваться следующими основополагающими принципами.

Ориентационный принцип позволяет студентам четко представлять себе цели и задачи предстоящей работы, наметить способы их достижения. Все «правила игры» студенту объявляются заранее, и они не меняются в течение семестра. У всех студентов есть возможность повысить свой рейтинг за счет необязательных контрольных мероприятий, таких как участие в олимпиаде, написание и защита реферата, научное исследование, в результате чего их рейтинг может теоретически даже превысить максимально возможный балл.

Принцип комплексного подхода, основное требование которого – единство учебной, научной и воспитательной работы, а также взаимодействие всех форм и методов формирования творческой личности, реализуемых посредством образовательного процесса и во внеучебное время.

Исследовательский принцип направлен на организацию такой деятельности студентов, которая способствует развитию у студентов способности мыслить творчески. Каждое занятие ставит целью научить мыслить, оперировать информацией, самостоятельно искать и применять новые знания.

Принцип развития на высоком уровне трудности, предполагает, что усвоение определенных сведений становится достоянием обучающегося, ведет его к переосмыслению последующего познания. Происходит систематизация знаний, навыков, опыта, способов деятельности, имеющая сложную структуру. Мера трудности регулируется за счет самостоятельного выбора студентом способов деятельности, уровня сложности исследования в соответствии с возможностями.

Для правильного прогнозирования функционирования и развития системы учебного процесса необходимо исходить из ее начального состояния. Поэтому, под **принципом диагностичности** будем понимать исследование исходного уровня развития способностей, навыков, опыта студента. Но, каковы бы ни были начальные знания студента по предмету изучения, последующие воздействия педагога должны всегда обеспечивать достижение заданного оптимального результата.

Принцип мотивации ориентирует деятельность педагога на формирование у студентов потребностей в познании, в достижении цели, потребностей в учении.

Принцип объективности направлен на то, что результаты не должны зависеть от личности преподавателя. Оценка, полученная студентом должна быть объективной, то есть существенно уменьшается элемент случайности и субъективизма при выставлении оценки.

Принцип гуманитаризации образования предполагает не только творческий подход к преподаванию дисциплин как общественно-научного, так и естественнонаучного цикла, но и освоение студентами логики развития мировой культуры, естествознания, современных проблем науки и техники и т. д.

Все эти принципы направлены на достижение высоких и прочных результатов в обучении студентов, и в частности, на развитие их творческих способностей.

Мы воспринимаем процесс обучения, как сотрудничество более опытного человека с менее опытным. В самой формуле «сотрудничества» заложен принцип *равноправия*, то есть, преподаватель не должен вести студента «за руку» к ответам на вопросы, которые ставит нам жизнь. Поэтому конечной целью рейтинговой системы мы видим становление студента как субъекта учебной и научной деятельности, т. е. достижения такого уровня развития обучаемых, когда они оказываются способными поставить цель своей деятельности, актуализировав для этого знания и способы деятельности; когда студенты могут планировать, корректировать свои действия, соотнося результат с поставленной целью.

Основная задача университетов – подготовка высококвалифицированных профессионалов и одновременно культурной, гармонически развитой личности. Традиционно принято считать, что подготовкой профессионалов в вузах занимаются выпускающие кафедры, а формированием нравственной личности, мировоззрением студентов – гуманитарные. Но большой потенциал имеется и на фундаментальных кафедрах, в частности математических. Именно в первые годы обучения в вузе при усиленной математической и естественнонаучной подготовке формируется творчески мыслящий человек, закладывается фундамент, необходимый не только для его профессиональных знаний и умений, но и для всей его дальнейшей деятельности.

За количественную характеристику степени успешности выполнения студентом учебной программы по учебной дисциплине в конкретном семестре принимаем его результирующий рейтинг R по этой дисциплине, измеряемый в целочисленных единицах (баллах) от 0 до 100.

Общие принципиальные рекомендации по определению величины R состоят в следующем [2]: в соответствии с программой обучения в данном семестре, проводится тематическое разбиение (структурирование) учебного материала по данной дисциплине на учебные модули. Учебный модуль представляет собой логически завершенную часть курса. По каждому модулю указывается, что студент должен знать, уметь, какие приобрести навыки. Как показала практика, оптимальное число учебных модулей в семестре 3–4.

Составляется перечень подлежащих контролю учебных и внеучебных мероприятий. В их числе обязательные мероприятия (посещение лекций, работа на лекциях, содержание конспектов и работа над ними, посещение семинарских занятий, работа на семинарских занятиях, самостоятельная работа, контрольная работа). Для оценки контрольных работ вводятся коэффициенты:

K_1 – коэффициент качества выполнения задания. Если все требуемые элементы правильности, точности и полноты ответа есть – коэффициент $K_1=1$, есть недочеты, недостатки, замечания по выполнению задания $K_1=0,9$ и т. д. Таким образом, даже если задание выполнено не полностью, студент имеет шанс получить баллы за ту часть, с которой он справился.

К2 – коэффициент сложности заданий. Задание повышенного уровня сложности повысит балл на 20%, а задание не очень сложное позволяет заработать балл, составляющий, например, 80% от заявленной «стоимости».

К3 – коэффициент срочности, который значительно влияет на рейтинг. При досрочной сдачи работы студенты имеют возможность получить более высокий балл за выполнение заданий.

Например, если студент полностью выполнил задание повышенной сложности и сдал его досрочно, то при максимальной «стоимости» 20 баллов, он получает $20 \cdot 1 \cdot 1,2 \cdot 1,2 = 28,8$ балла.

Необязательные мероприятия включают: подготовку и защиту рефератов (докладов), участие в научно-исследовательской работе кафедры, участие в олимпиадах, конференциях и т. п.

Для каждого подлежащего контролю учебного мероприятия устанавливается (в баллах) его доля от 100, характеризующая степень важности (или трудности) данного учебного мероприятия по отношению ко всему учебному материалу данной дисциплины в данном семестре.

Таким образом, рейтинг R по дисциплине определяется как сумма баллов, набранных студентом в результате работы в семестре (текущий рейтинг $R_{тек}$), на контрольных мероприятиях по окончании изучения каждого учебного модуля (рубежный $R_{рубеж}$ рейтинг) и на итоговом контрольном мероприятии (итоговый рейтинг $R_{итог}$), а также баллы, набранные студентом за выполнение необязательных мероприятий $R_{творч}$:

$$R = R_{тек} + R_{рубеж} + R_{итог} + R_{творч}$$

Общий балл по текущей успеваемости $R_{тек}$ складывается из следующих составляющих: посещение занятий, работа на занятиях, ответ у доски, выполнение домашних заданий и т. п. Суммарное количество баллов, за текущий рейтинг-контроль по мере изучения данной дисциплины в данном учебном семестре по всем модулям составляет от 0 до 15 баллов.

Рубежный рейтинг $R_{рубеж}$ представляет собой сумму баллов, набранных студентом на контрольных мероприятиях по окончании изучения данного учебного модуля. Суммарное количество баллов за рубежный рейтинг-контроль в зависимости от полноты и качества выполнения работ, ответов на контрольные задания составляет от 0 до 45 баллов.

Рейтинг творческой активности $R_{творч}$ включает в себя оценку необязательных мероприятий: участие в научно-исследовательской работе кафедры, олимпиадах, студенческих конференциях, написание и защита реферата, доклада т. п. Суммарное количество баллов за выполнение необязательных контрольных составляет от 0 до 30 баллов.

Итоговый рейтинг $R_{итог}$ представляет собой балльную оценку, полученную студентом при написании итогового контрольного мероприятия в конце семестра. Ответ на итоговом контрольном мероприятии оценивается от 0 до 40 баллов.

Важно отметить, что студент, посещающий все лекции и семинарские занятия, выполняющий в срок и качественно все обязательные и обяза-

тельные контрольные мероприятия, может по итогам семестра иметь рейтинг, превышающий 100 баллов, что свидетельствует о высокой степени его активности и ритмичной работе в семестре.

В настоящее время в высшей школе официально продолжает употребляться традиционная четырехбалльная шкала оценки знаний студента. Хотя эта шкала весьма приблизительно отражает реальную картину учебной деятельности студента, ее все-таки удобно использовать в различных административно-финансовых целях (для выражения общих показателей успеваемости и качества обучения, при назначении стипендии, в различного рода характеристиках и т. д.). Для этого мы характеризуем уровень знаний студентов следующей качественной оценкой [1]:

Уровень знаний в баллах	90–100	70–89	50–69	0–49
Качественная характеристика	Отлично	Хорошо	Удовл.	Неудовл.

Предложенный подход был реализован автором на практике в процессе преподавания фундаментальных дисциплин естественнонаучного цикла: «Математический анализ», «Высшая математика», «Теория вероятностей и математическая статистика».

Анализируя собственный практический опыт применения БРС, можно сделать некоторые выводы как в отношении наиболее важных элементов данной системы, так и в отношении ее эффективности [2].

Одна из первоочередных задач внедрения БРС состоит в том, что мы стараемся вывести совокупную оценку работы студента за семестр и оценивать не только результаты экзаменов и зачетов, но и другие формы работы. Чем больше мы хотим активизировать студента для систематической работы в семестре, тем большую часть баллов мы должны выделять за успехи в текущих видах учебной деятельности и за рубежные контрольные мероприятия. В случае если мы за экзамен (зачет) выставляем большую часть баллов, то БРС мало чем отличается от сложившейся системы оценивания по пятибалльной шкале. Выделение подавляющего числа баллов за результат итогового контрольного мероприятия не убеждает студента в необходимости и важности текущей работы. Смещение акцента на мероприятия текущего и рубежного контроля (на них приходится 60 баллов из 100) стимулирует регулярную работу студентов в семестре, а, следовательно, способствует формированию более глубоких и обширных знаний. Как показала практика, на текущую и рубежную аттестацию студентов целесообразно выделять 60 – 80 баллов из 100 (или 60–80%). Распределение этих баллов по модулям зависит от различных факторов: степень важности (трудности) данного учебного модуля, его объем, а также учет специфики специальности (специализации), профиля подготовки и т. п.

БРС не должна строиться на негативной основе. Для более легкого восприятия студентами БРС лучше исключить штрафы и различного рода

наказания. Баллы, полученные студентом за одни виды работ не должны сниматься при выполнении других видов работ. Важная задача БРС – формирование у студентов созидательной направленности в деятельности. Важно научить добавлять по крупицам и накапливать знания, создавая ситуацию успеха, поощряя реальные достижения студента.

Будучи гибким инструментом организации учебной работы, БРС увеличивает свободу выбора для обучающегося, открывая возможности применения вариативных учебных индивидуальных планов, формирования индивидуальной образовательной траектории каждого студента, для наиболее полной реализации возможностей и способностей студентов.

БРС задействована на все этапах учебного процесса вуза: 1) планирование образовательного процесса; 2) его реализация; 3) проверка результатов; 4) анализ и корректировка результатов обучения. Поэтому она может рассматриваться не только как система оценки знаний студентов, но и как важнейшая составляющая системы контроля качества образовательной деятельности вуза в целом. Подробно разработанные и прописанные в рабочих учебных программах дисциплин мероприятия текущей, рубежной и итоговой аттестации обеспечивают высокий уровень стандартов преподавания дисциплин, единый для всех факультетов, а также способствуют приобретению студентами более глубоких и прочных базовых знаний.

В целом, оценивая те преимущества, которыми обладает БРС оценки качества обучения, можно сказать, что ее использование в учебном процессе вуза создает условия для повышения качества подготовки специалистов.

Библиографический список

1. **Кругликов, В. И.** Организация рейтингового контроля при определении уровня знаний студентов по учебной дисциплине [Текст] / В. И. Кругликов. – Тюмень: Изд-во Тюменского государственного университета, 2002. – 42 с.
2. **Кузнецова, Н. Л.** Балльно-рейтинговая система оценки знаний студентов в практике преподавания математических дисциплин [Текст] / Н. Л. Кузнецова // Университете в системе непрерывного образования. – Пермь: Изд-во Пермского государственного университета, 2008. – С. 130 – 131.
3. **Максимов, Н. И.** Анализ и обобщение отечественного и зарубежного опыта создания рейтинговых систем оценки качества образования [Текст] / Н. И. Максимов, Г. П. Савельева // Изд-во Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов. – М., 2007. – 41 с.
4. **Калужская, М. В.** Рейтинговая система оценивания. Как? Зачем? Почему? [Текст] / М. В. Калужская, О. С. Уколова, И. Г. Каменских. – Москва: Изд-во Чистые пруды, 2006. – 32 с.
5. **Инновационные** процессы в образовании. Основные документы и материалы Болонского процесса [Текст] – Спб.: Изд-во С. – Петербургского университета, 2006. – 217 с.

УДК 371

Соктоева Оксана Цыренжаповна

Доцент кафедры китайского языка Забайкальского государственного гуманитарно-педагогического университета им. Н. Г. Чернышевского, Ajka1@yandex.ru, Чита

РЕАЛИЗАЦИЯ МОДЕЛИ ПРОЕКТА ШКОЛЬНОГО УЧЕБНИКА КИТАЙСКОГО ЯЗЫКА

Soktoeva Oksana Tsyrenzhapovna

Associate Professor of Chinese Language Zabaikalsky State Humanitarian Pedagogical University N. G. Chernyshevskogo, Ajka1@yandex.ru, Chita

PUTTING THE CHINESE LANGUAGE TEXTBOOK MODEL INTO PRACTICE

В данной статье представляем особенности учебника по китайскому языку как педагогического компонента. У современной школы возникла потребность структурировать свою деятельность, строить научные ориентиры дальнейшего развития, определять основные функции и самое главное – определить педагогическую деятельность как поиск и выбор основной идеи образования. Успешное обновление педагогической действительности возможно в том случае, если практическое преобразование будет иметь под собой прочный педагогический фундамент.

В процессе реформирования школы мы на собственном опыте убедились, что между замыслом и педагогической деятельностью стоит важный вопрос – процесс моделирования всего учебного процесса.

Раскрывая вопросы *моделирования информационной среды* современной образовательной школы, мы рассматривали эту проблему на уровне проектирования школьного учебника предметно-содержательной формы, в частности с учётом специфики преподавания китайского языка в средней школе.

Таким образом, объединённые факторы и условия обучения китайскому языку, учёт возрастных особенностей и условий преподавания китайского языка как школьного компонента позволяют представить развитие проективной деятельности в структурировании учебников по китайскому языку для всех этапов обучения.

В качестве педагогических задач, направлений содержания и реализации модели УКЯ в языковых гимназиях (гимназия № 4 г. Читы и гимназия № 4 г. Хабаровска), выделяют следующие:

– обозначение и развитие базовой культуры личности, предполагающей интеллектуальное и духовно-творческое становление гимназиста;

– создание педагогических условий для удовлетворения образовательных потребностей личности (педагога и ребёнка) на основе расширения сфер жизнедеятельности школ и гимназий;

– предоставление ребёнку и педагогу реальных возможностей для самореализации в рамках школ и гимназий. Таковы предварительные выводы.

При этом педагогический коллектив гимназии не ставит перед собой цель выработать вполне определённую модель выпускника, полагая, что каждый ученик уникален и нужно прикладывать все усилия, чтобы развивать не только одарённых, но и потенциально способных детей, изучающих в качестве иностранного языка – китайский язык.

Анализ результатов деятельности школ и гимназий по организации образовательного процесса указывает на эффективность проектирования школьного учебника по китайскому языку и позволяет сделать общие выводы о целесообразности создания условий организации данного проектирования.

В процессе работы по созданию условий произошло постепенное оформление образовательного пространства преподавания китайского языка, что способствовало совершенствованию организации процесса образования в школах и гимназиях. Об этом свидетельствует динамика развития интереса к изучению китайского языка детей и их родителей.

Таким образом, анализ проблемы проектирования школьного учебника привело нас к определению следующих принципиальных позиций: *проектирование учебника в современной школе* – это целенаправленная деятельность по созданию условий внедрения их в учебную деятельность. Следовательно, задача проектирования учебника состоит не только в методической организации учебника как проекта, но и в разработке педагогических условий её реализации. При этом организация проектирования учебника китайского языка должна осуществляться посредством системы целей, условий, средств и методов. Действие данных условий в их совокупности, как показывает опыт внедрения школьных учебников китайского языка, является необходимым. Проектирование и внедрение школьных учебников в их совокупности рассматривается как неотъемлемая часть педагогической деятельности и предлагает следующие аспекты: предметный (определяет предметное содержание: объём учебника и требования к учебнику); процессуальный (определяет предметные формы, методы и средства школьного учебника); технологический (обоснование соответствия целей, содержания, форм).

Системный подход к проектированию модели ШУ КЯ: задача проектирования состоит в создании такой модели, которая чётко и последовательно выстраивает современное видение системы работы с учебником.

Принципы проектирования системы школьных учебников КЯ как моделей:

1) *принцип* единой системы конструирования проекта моделей на основе взаимосвязанного деятельностного освоения основных образовательных программ;

2) *принцип* личностных компетенций, обеспечивающих успешность учебного самодвижения школьника в условиях нравственного саморазвития, своей самостоятельной траектории и самопроектирования;

3) *принцип* следования «одной учебной трудности» и логической связи новых «порций» учебного материала с предыдущими и последующими;

4) *принцип* сохранения универсальности языкового материала в образовательном пространстве превалирующего коммуникативного общения;

5) *принцип* фиксации внимания к языковой форме китайского языка, постижению «чувства языка» определённой страны;

6) *принцип* включения заданий систематического контроля и самоконтроля (рефлексивный аспект);

7) *принцип* сочетания задач развивающего обучения, воспитания и социализации.

Система складывается из этапов (учебники 5-го и 6-го класса – первый этап; учебник 7-го класса – второй этап; учебник 8-го класса – третий). Модели учебников каждого этапа предполагают самостоятельность, коммуникативность и креативность школьников. Здесь нет барьеров, «границы» проницаемы, но задания различного уровня сложности, заставляющие думать, «читать» иллюстрации, не повторяющие тот материал, который уже знаком ученикам.

Первый этап проектирования системы как модели ШУ КЯ.

По моему мнению, сюда можно отнести учебники 5-го и 6-го классов. *Целевые установки* максимально сближены: в центре внимания универсальные учебные действия как совокупность способов действий учащихся, которые обеспечивают их способность к самостоятельному усвоению новых знаний и умений, в том числе к организации этого процесса. Самостоятельная деятельность поставлена на первое место при отборе содержания и выбора технологических решений, которые предполагают диалоговое общение как «взаимо-обогащающую встречу двух голосов (смыслов)» (В. П. Океанский).

В наших моделях ШУ задачи «переходят» из одной возрастной группы в другую. Меняется не набор задач, а их последовательность. Система – логически непротиворечивая структура (т. е. антихаос, архитектоника). Учебники сегодняшнего поколения не столь объёмны, поскольку существенно меняются сами цели образования. С этих позиций мы рассматриваем наши модели: с некоторой «поправкой» на время, которое меняет и саму структуру урока, где идёт работа с учебником. Усложнилась и структура учебника, составными частями которого стали электронные образовательные ресурсы, мультимедийный блок.

Сказанное не исключает практических целей, *практических идей*, единых по сути для учебников 5-го и 6-го классов: говорение, чтение, письмо, аудирование (5-ый класс). На основе изучения фонетики, грамматики, лексики, иероглифики через технологию комплексного обучения в речевых моделях решаются задачи умения говорить, слушать, читать и писать на китайском

языке. Полисенсорное обучение (говорение, чтение, письмо) реализуется в условиях диалогового взаимодействия и универсальных действий развития устной речи (6-ой класс). Включение страноведческого материала («Знаешь ли ты?») способствует установлению связи учебного материала с предыдущим и последующим.

Результат реализации модели-формирование *личностных и познавательных* универсальных действий. Превалируют познавательные действия, направленные на «узнавание своего знания, самого себя, своей мысли» (В. П. Зинченко). Личностные действия делают учение осмысленным, способствуют ориентировке в жизненных целях и ситуациях, в правилах, нравственных оценках, позволяют делать первые шаги в отношении познания мира, людей, своего «Я».

Второй этап проектирования системы как модели ШУ КЯ.

Мы относим к этому этапу модель учебника 7-го класса. На более высоком уровне учебник способствует освоению познавательных универсальных действий, включая логические и знаково-символические действия.

Личностные универсальные действия также усложняются комплексом средств общения, поскольку доминирующей технологией становится коммуникативная. В её основе лежат следующие *принципы*: речевая направленность, систематичность, интуитивность, параллельное овладение всеми видами речевой деятельности с преимущественным вниманием к тем из них, которые представляют наибольший интерес с точки зрения целей обучения на том или ином этапе, а также принцип устного опережения. Грамматические правила играют второстепенную роль, но осваиваются в самом широком коммуникативном аспекте. Сеть структурно однотипных уроков содержит а) фонетический материал в виде стихов и фразеологизмов для закрепления произносительных навыков и постановки тонов китайского языка; б) основной текст монологического характера в сочетании с диалоговым; в) словарь к тексту; г) грамматический комментарий; д) упражнения на развитие всех видов речевой деятельности, на тренировку и закрепление иероглифического письма; е) диалоги для формирования умений выражать коммуникативные намерения.

Язык и культура, как справедливо утверждают учёные, взаимосвязаны в коммуникативном процессе. Уже на втором этапе становления системы и проектирования модели УКЯ можно говорить о возникновении новых смысловых полей, миров «своего» и «чужого».

Т. Г. Попова пишет: «Попадая в другую национальнокультурную и языковую среду, человек попадает в другой мир ценностей и правил, а также норм общения» [1, с. 353].

Становится необходимым требование информационных условий, в которых протекает учебно-воспитательный процесс работы с учебником. Все элементы пространства должны быть вовлечены в диалог и монолог. Условиями диалогической организации пространства, по А. М. Сидоркину, являются: взаимопонимание, взаимоотражение и дополительность.

Третий этап проектирования системы как модели ШУ КЯ.

Рассмотрим в этом плане учебник 8-го класса. Среди названных универсальных действий (личностных, познавательных, коммуникативных) на третьем этапе проектирования модели учебника 8-го класса значимую роль играют действия *регулятивные*, обеспечивающие постановку целей, планирования, контроля, коррекции своей деятельности, оценки и самооценки.

Для успешного овладения устной речью обучаемые должны знать не только лексические единицы и грамматические структуры, но и определённое число *речевых моделей* (проблемных ситуаций). Учебник 8-го класса начинает новую серию пособий для старшей школы, что делает возможным введение *блоковой системы*. По-прежнему важным является *письмо* как средство обучения, *чтение* (служит для понимания текста), *фонетика* (позволяет освоить смыслообразительные функции тонов, слуховую наглядность). На более высоком уровне происходит усиление *прикладного характера* работы с учебником. Как отмечает В. Сиротин (У. Г. – 2009. – № 33) а) меняется соотношение между текстом и иллюстрациями; б) меняются методические связи с дифференцированными заданиями учебника: в) происходит трансформация традиционного учебника: расчленение его содержания на равнозначные составляющие; текстовая часть с системой навигации и содержание деятельности (интерактивные наглядные пособия, анимация, иллюстративный материал, система оценки качества). Универсальные действия в большей своей части носят *метапредметный характер* (планирование целей и своих действий учениками; личностные, признаковые характеристики рефлексивных действий и др.).

Действия регулятивные проектируются в учебнике 8-го класса как перспективные, охватывающие все учебники старшей школы.

По мнению М. Н. Ахметовой, это 1) действия самооценивания в творческом устремлении к акме, решению проблем, поставленных временем; 2) действия саморазвития и самообразования, направленные на постоянное пополнение знаний в условиях творческого поиска; 3) действия по самоорганизации образовательного творческого процесса в рамках индивидуальной траектории собственного движения [2, с. 166–171].

В широком значении универсальные учебные действия – это умения учиться. В более узком – это совокупность способов действий обучающихся, навыки учебной работы, умения организовать процесс собственного учения.

Таким образом, три этапа проектирования моделей УКЯ предполагают, во-первых, взаимосвязь моделей как систем обучения; во-вторых, «перенос» структурных элементов из модели одного учебника в другой (например, построения уроков, основа упражнений; задания на развитие речи, технику письма, творчество, задания на игровое моделирование и т. д.) Так складывается возможность положительного межъязыкового переноса (транспозиции). Преодолевается опыт отрицательного влияния двух языков друг на друга (интерференция).

В перспективе достигается личное практическое творческое освоение языков, родной язык становится поистине средством сохранения своей этнической идентичности как хронотоп культуры. В то же время возникает возможность приобщения к культурным ценностям того народа, язык которого изучается школьниками – к культурным ценностям Китая.

Проблемы коммуникативной и межкультурной заданности материалов учебников структурируются в зависимости от этапов проектирования системы моделей УКЯ.

Первый этап (УКЯ 5-го и 6-го классов) обучения речевой деятельности предполагает познавательные и личностные универсальные действия в качестве основной стратегии диалогического межнационального общения и межкультурной коммуникации. Особенность УКЯ в том, что он вводит школьников в окружающую действительность, выполняя роль «переводчика» внешних впечатлений на язык ценностей китайского народа. Следует заметить, что сегодня субъект воспринимает не только (и не столько) предметный мир, мир вещей и реалий. Индивид воспринимает информацию об этом мире (А. Н. Славская). Отражённая и специфически преобразованная социальная и предметная действительность как «пересечение границ разных культур» в восприятии формирующегося поликультурного субъекта должна сопровождаться переживанием, эмоциональным воспроизведением транскультурного содержания учебника. Следовательно, на этом этапе особенно важным становится сочетание традиционных и инновационных технологий. Учебник должен быть интерактивным. Познавательные и личностные универсальные действия направлены на развитие эмоционального интеллекта. Опора на эмоции рождает «эмоциональный поток», что позволяет утверждению личностного благоприятного состояния школьника. Восприятие материала учебника «перемешивается с личностью учителя», как замечает П. Положевец. В диалоговых встречах не происходит слияние двух культур. Напротив, каждая, сохраняя своё единство и открытую целостность, обогащается другой. Представление о единстве мира вырастает из диалогов (М. М. Бахтин), межнационального общения и межкультурной коммуникации. *Трёхступенчатая модель ШУ КЯ, названная нами, является единой системой, которую связывают «стыковочные узлы».* Так, **первый этап** плавно переходит во второй (УКЯ для 7-го класса), где в основе моделей учебников остаются универсальные учебные действия, поименованные нами, как «познавательные и личностные» и с добавлением «коммуникативных» универсальных действий как определяющих.

Второй этап проектирования Учебника КЯ учитывает различия внутреннего мира, культуры и первых ценностных установок русского школьника и китайского, сопоставление понимания традиционных норм и правил. Осваивая материал учебника, школьник «всматривается» в окружающую жизнь, его оценки общения интуитивны, слушание эмпатийное. Формирование поликультурного субъекта происходит в процессе освоения материала учебника и в условиях межкультурной коммуникационной деятельности

электронных страниц. Меняется соотношение между текстом и иллюстрациями, которые становятся основой проблемно-поисковой деятельности в истории культуры народа. Инструментальные инновации сочетаются с культурно-историческими. Между системой первой и второй прослеживается путь тесной коммуникации. Эти системы вариативны, изменчивы, но не альтернативны.

Третий этап проектирования ШУ КЯ представляет систему модели «опережающего обучения», органически взаимосвязанного с предыдущими и устремлённого в будущее. Это позиция «забегания вперёд», активный, деятельностный и сознательный характер обучения, личностно ориентированный подход, одновременное и взаимосвязанное коммуникативное и социокультурное развитие. Специальная рубрика учебника предлагает информацию культуроведческого и страноведческого материала, дополняемая *электронной страницей*. Школьник получает возможность самостоятельно действовать, включаясь в иллюстративный поток.

На третьем этапе проектирования модели ШУ КЯ формируется система универсальных учебных действий *регулятивного характера*. «Стыковочным узлом» или связующим звеном ученика и универсальных учебных действий является *информация*, которая и становится основой выработки самых разнообразных учебных действий и деятельности языковой личности. Электронная страница в учебнике КЯ является своеобразным «входом» в информационную среду. По мысли А. Н. Славской, информационная среда оказывается отражённой и специфически преобразованной социальной и предметной действительностью. В ней находятся в единстве воспитательный компонент, «поле» эмоционально-интеллектуального напряжения, культуроведческий компонент межнационального общения и межкультурной коммуникации. И это далеко не весь перечень процессуальной модели УКЯ, подлежащий проектированию.

По мысли В. М. Степанова, в информационной среде, как составляющей социум, существует «место», где субъективно задаются множества отношений и связи, осуществляются специальные действия различных систем по развитию индивида и его социализации. В педагогике существует понятие «концепция места», включающая в себя и индивидуально-психологические характеристики и свойства окружающего пространства (Ю. Г. Панюкова). Происходит трансформация определённого пространственного окружения в «место» как «среду» человека. М. П. Громкова рассматривает информационное образовательное пространство как часть окружающего мира, которая через органы чувств соприкасается с нашим сознанием, воспринимается, запоминается и осмысливается, т. е. проникает в наш внутренний мир в зависимости от того, насколько наш внутренний мир охватывает мир внешний. В качестве отправной точки в определении данного понятия берутся, таким образом, отношения внутреннего и внешнего мира субъекта, отношения идеального и реального: «Я в нём, он во мне» [3, с. 142].

Это внутреннее движение представлено в форме слов, образов, планов, схем, правил, программ и др.

Таким образом, перед нами встала задача определения **информационной среды проектирования модели ШУ КЯ**. По нашему мнению, это «*отражённая действительность*», ориентированная на самодвижение формирующейся личности в культурном «поле»; *предметная среда*, восстанавливающая в диалоговом общении целостное знание научной картины мира «языковой личности» и картины изучаемой страны; *специфически преобразованная социальная среда* транскультурного содержания, фактор диалогического общения и межкультурной коммуникации; *открытое образовательное пространство*, связанное с мультимедийным миром и социумом, характеризующее открытость позиций «Я» и «Другой»; *лингвистическая и педагогическая система* изучения структуры ИЯ через отбор и организацию материала, многочисленное количество высказываний; система приобщения к культурным ценностям народа Китая, где культурный фонд народа как носителя языка является основой процессуального компонента на рецептивном уровне (чтение, аудирование), на продуктивном (говорение, письмо), на уровне регулятивном (контроля и самоконтроля); *диалогизация информационной среды*, способствующая установлению связи между социальным, индивидуальным и «общим» (участием в общей деятельности).

Библиографический список

1. **Ахметова, М. Н.** Педагогическое проектирование в профессиональной подготовке [Текст] / М. Н. Ахметова. – Новосибирск: Наука, СО РАО, 2005. – 308 с.
2. **Громкова, М. П.** Психология и педагогика педагогической деятельности [Текст] / М. П. Громкова – М., 2003. – 415 с.
3. **Славская, А. Н.** Личность как субъект интерпретации [Текст] / А. Н. Славская – Дубна, 2002. – 240 с.
4. **Попова, Т. Г.** Изменяющийся славянский мир: Новое в лингвистике [Текст] / Т. Г. Попова – М.: Рибэст, 2009. – 663 с. (серия «Славянский мир». Вып. 2)

УДК 372.851

Сафонов Владимир Иванович

Кандидат физико-математических наук, доцент, докторант кафедры методики преподавания математики Мордовского государственного педагогического института им. М. Е. Евсевьева, wawans@yandex.ru, Саранск

Сафонова Людмила Анатольевна

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры информатики и ВТ Мордовского государственного педагогического института им. М. Е. Евсевьева, wawans@yandex.ru, Саранск

**ПРОГРАММНОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ИНФОРМАЦИОННЫХ
ТЕХНОЛОГИЙ В ОБУЧЕНИИ МАТЕМАТИКЕ***

Safonov Vladimir Ivanovich

Candidate of physical and mathematical sciences, senior lecturer at the chair of Methods of teaching mathematics of the M. Ye. Yevseyev Mordovian state pedagogical institute, wawans@yandex.ru, Saransk

Safonova Lyudmila Anatolyevna

Candidate of pedagogy, senior lecturer of the chair of computer science at the M. Ye. Yevseyev Mordovian state pedagogical institute, wawans@yandex.ru, Saransk

**SOFTWARE FOR INFORMATION TECHNOLOGIES IN
TEACHING MATHEMATICS***

Современный этап развития системы образования характеризуется все более широким спектром новых образовательных технологий, основанных на использовании современных компьютеров, программных средств и компьютерных сетей. Наряду с совершенствованием традиционных технологий, информационные технологии становятся важнейшей составляющей процесса дальнейшего повышения качества обучения. В настоящее время ведется целенаправленная работа по централизованному нормативному внедрению информационных технологий в учебный процесс. Существует целый ряд программ различных уровней и соответствующих документов, посвященных информатизации образования: федеральная целевая программа «Электронная Россия (2002–2010 гг.)»; Концепция информатизации общего образования; методическое письмо «О преподавании учебного предмета «Информатика и ИКТ» и информационных технологий в рамках других предметов в условиях введения федерального компонента государс-

* Работа проводилась при финансовой поддержке Федерального агентства по науке и инновациям за счет средств ФЦП «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России» на 2009–2013 годы по теме: «Методология, теория и практика проектирования гуманитарных технологий в образовании» (№ 02.740.11.0427).

твенного стандарта общего образования» и ряд других. Благодаря реализации данных программ, общеобразовательные учреждения были оснащены компьютерной техникой и подключены к глобальной сети Интернет, а учителя повысили уровень своей компьютерной грамотности.

Однако появление компьютера в школе не позволило реализовать все надежды, возлагаемые на него, как на средство обучения. В данной статье мы покажем, что при рассмотрении вопроса об использовании информационных технологий в обучении необходимо учитывать не только техническую сторону, но и вторую их составляющую – программное обеспечение.

Вопрос использования на уроках математики технических средств обучения – один из важных вопросов методики обучения математики. Он являлся предметом большого числа исследований, продолжаемых и в настоящее время, а также научных и методических публикаций. И это, зачастую, не дань моде, а вполне осознанная необходимость. Проиллюстрировать это можно, например, линией сборников статей, составленных А. М. Пышкало. Интересно проследить трансформацию названия сборника, связанную с уточнением научной терминологии и изменением содержания статей. Первый выпуск (1962) назывался «Наглядные пособия по математике», второй, третий и четвертый (1965, 1968 и 1972) – «Учебно-наглядные пособия по математике», а пятый (1980) уже носил название «Средства обучения математике» [1].

Технические средства обучения достаточно хорошо себя зарекомендовали. Их функции многообразны, но в основном они заключаются в том, чтобы помочь раскрыть содержание и объем новых понятий, содействовать формированию необходимых навыков, служить средством контроля и самоконтроля. А. М. Пышкало в предисловии к сборнику [1] отмечает важную для преподавания математики роль принципа наглядности, но предостерегает от доминирования наглядного обучения. Он ратует за использование комплекса различных средств обучения, что должно быть основано на понимании особенностей и места применения каждого средства. Однако, некоторые предлагаемые в сборнике [1] приборы (в большинстве, авторские, кроме набора диафильмов и ряда устройств, производимых на предприятиях) наводят на такую ассоциацию, как «энтузиазм». Как показывает практика, эти средства не получили всеобщего признания в обучении математике.

Примером другого направления развития методики использования технических средств при обучении математике в школе может выступить исследование, начатое в 1978 году под руководством В. Г. Болтянского. В ходе данного исследования была разработана методика *систематического* применения микрокалькуляторов на уроках математики от первого до последнего года обучения. Как показали результаты контрольных работ, успеваемость в экспериментальных классах стала в 1,2 раза выше, чем в контрольных, а по навыкам решения задач успеваемость в экспериментальных классах стала в среднем в 1,5 раза выше, чем в контрольных. Отметим еще один интересный вывод, сделанный В. Г. Болтянским по итогам эксперимента: «... по

всем классам высвобождается число учебных часов, примерно соответствующее двум учебным годам» [2, с. 14]. Как актуально звучит это в настоящее время, когда в школах происходит сокращение часов на изучение математики. Исследования по применению микрокалькуляторов в обучении математике проводились и другими учеными (З. Альтрихтер, С. А. Бешенков, Н. Я. Виленкин, С. И. Шварцбург и др.). Следствием значимости проведенных исследований можно считать опубликованное в 1982 году инструктивно-методическое письмо Министерства просвещения СССР «Об использовании микрокалькуляторов в учебном процессе» [3]. В нем, в частности, предусматривается введение калькуляторов в кабинете математики для старших классов – сначала с восьмого, а затем с шестого. Все это наложило определенный отпечаток на учебники математики того времени: в них появилось описание порядка работы и решения задач с помощью калькулятора.

При всех положительных моментах, можно выделить и ряд негативных. Например, работе с калькулятором уделялось больше времени, чем было предусмотрено авторами, так как учащиеся испытывали технические затруднения при освоении и применении калькулятора. Другая проблема заключалась в том, что последовательность клавишных вычислений необходимо было записывать даже для простейших вычислений. В ряде случаев это приводило к тому, что учащиеся воспринимали калькулятор не в качестве помощника, а как сложное техническое устройство и источник дополнительной письменной работы. Техническая база тоже вызывала целый ряд нареканий. В наше время также обсуждается вопрос применения микрокалькуляторов при обучении математике, например, в [4] и [5]. Связано это, как правило, с появлением у них новых возможностей: они стали содержать большое количество встроенных функций, позволять программировать вычислительные алгоритмы, иметь возможность графически визуализировать получаемые результаты и др. Однако, несмотря на это, можно констатировать ослабление интереса к ним со стороны методистов.

Резюмируя сказанное выше, отметим, что технические средства обучения не получили широкого применения в обучении математике в силу ряда причин, связанных с присущими им особенностями, в частности, неуниверсальность, неинтерактивность и, как правило, отсутствие массового производства для школ. Таким образом, в обучении математике возникло противоречие между потребностью использования технических средств и отсутствием у последних необходимых характеристик.

Идея применения в обучении математике некоторого универсального технического устройства начала обсуждаться достаточно давно. Так, в работе [6], вышедшей в 1972 году еще до обсуждения вопроса о широком включении компьютеров в учебный процесс, находим следующее: «Для улучшения форм подачи прямой и контроля обратной информации (связи) при управляемом обучении применяют некоторые технические средства, автоматизирующие этот процесс. Такие технические средства принято называть обучающими машинами». Состав предлагаемых «обучающих машин» соот-

ветствует выполняемым функциям: репетиторы, экзаменаторы и др., что еще раз говорит о проблеме неуниверсальности подобных устройств (не говоря уже о предлагаемых базах их построения: механические, электромеханические, электронные).

Стоит отметить понимание важности той роли, которую должны играть «обучающие машины» в учебном процессе: «Как бы совершенна ни была машина, учит не она, а программа, заложенная в машину, и учитель, создавший программированные учебные материалы. Задачи машины – последовательно выдавать школьникам учебный материал, ставить вопросы, оценивать ответы и т. п. В соответствии с программой машина служит средством передачи информации школьнику в процессе индивидуального обучения, результат которого полностью зависит от качества и соответствия программы, заложенной в машину, возрастным особенностям детей». Как можно видеть, понимание именно этого выделяет «обучающие машины» из всего обширного и разнообразного перечня технических средств обучения. Однако в школьной практике в то время не было устройств, способных реализовать автоматизированное обучение. Качественное изменение ситуации стало возможным благодаря появлению и массовому распространению нового технического средства – компьютера.

Перспективы использования компьютера в обучении математике рассматриваются также в работе В. Г. Болтянского: «Не вызывает сомнения, что компьютеры будут играть важную роль в будущей цивилизации человечества. И от того, в какой степени и как будут решены проблемы компьютеризации обучения детей и молодежи сейчас, существенно зависит подготовленность подрастающего поколения к жизни в будущем обществе. Необходимо подготовить подрастающее поколение к жизни и работе в условиях компьютеризации общества. В связи с этим возникает задача широкого внедрения компьютеров в школьное образование. Школа должна быть подготовлена к компьютерной революции» [2, с. 7].

Там же указана одна из причин сдерживания массового применения компьютера в школе: «... внедрение компьютеров в массовую школу задерживается сложностью математического и технического обеспечения этих вычислительных устройств» [2, с. 7]. Действительно, на начальном этапе появление компьютеров в школе не решило проблему автоматизации обучения. Произошло обратное – учитель сам должен был изучать новое для него средство. Кроме освоения компьютера как такового, необходимо было изучать и такую его важную составляющую, как программное обеспечение. Учитывая, что едва ли не единственным программным обеспечением являлись языки программирования, понятно, что учитель должен был их осваивать, а уже затем создавать какие-либо программы для использования в учебном процессе. Назрела необходимость изучения алгоритмизации и программирования. Для учителей были организованы соответствующие курсы, но, как показывает практика, большая часть учителей программированием не овладела. Компьютер, по сравнению с микрокалькулятором, стал

средством более сложным как в освоении, так и в применении на уроках. При этом продолжала оставаться нерешенной проблема материального обеспечения, а также проблема разработки обучающих программ.

Обратимся к современному этапу развития методики использования технических средств в обучении математике. Можно констатировать качественное изменение проблемы технических средств обучения. Компьютер по достоинству занимает среди них центральное место. Он позволил решить проблемы, присущие как демонстрационным, так и вычислительным средствам.

1. Компьютер позволяет обрабатывать мультимедийную информацию: звук, графику и видео. Для демонстрации, воспроизведения, а также записи информации, не требуется целый парк разнотипных технических устройств, как это было ранее. Соответственно, не требуется затрат на их закупку и освоение.

2. Компьютер позволяет организовать различные математические вычисления, причем, результаты вычислений можно продемонстрировать графически. При этом, в отличие от калькулятора, появились программные средства, существенно упрощающие данную деятельность.

Наряду с этим, компьютер обладает уникальными возможностями в плане использования в обучении. Это, например, *интерактивность* – способность реагировать на действия обучаемого по заложенной программе. Именно эта возможность позволяет говорить об автоматизации обучения и использовании компьютера не только в качестве средства демонстрации, но и в качестве активного средства обучения. Таким образом, приобретение компьютером потенциальной роли средства обучения математике позволяет с уверенностью говорить о решении многих проблем, присущих предыдущим техническим средствам. Однако теперь на первый план выходит другая проблема.

Напомним, что выделяют две составляющие информационных технологий: *технические (аппаратные) средства и программное обеспечение*. Если освоение компьютерной техники в общеобразовательных учреждениях можно считать пройденным этапом, то в плане использования второй составляющей не всё обстоит гладко, хотя проблему создания соответствующих программных средств можно считать решенной. Можно назвать различные причины такой ситуации, например, незнание учителями состава и возможностей программного обеспечения, предназначенного для использования в обучении математике.

Имеющееся на сегодняшний день программное обеспечение, позволяет организовать обучение математике на основе информационных технологий, что будет продемонстрировано нами далее. Эти средства позволяют автоматизировать процесс обучения математике, включить учащихся в активную деятельность, повысить наглядность учебного материала и многое другое. Рассмотрим некоторые типы программных обучающих продуктов и укажем направления их использования в обучении математике.

1. **Электронные энциклопедии, справочники, пакеты мультимедийных демонстраций** («Медиатека Кирилла и Мефодия», энциклопедия «Ученые, изобретения, научные открытия, чудеса техники», демонстрационные пакеты и др.) – предназначены для предоставления справочного и наглядного учебного материала. Как правило, содержат структурированную справочную информацию, систему поиска и навигации, схемы, анимационные и видеоролики. В настоящее время практически все такие пакеты имеют аудиосопровождение. Некоторые программы обладают определенной степенью интерактивности демонстраций, то есть позволяют производить изменение параметров с изменением визуального представления демонстрируемого объекта или процесса.

Подобные пакеты можно использовать на уроках при объяснении нового материала, формировании понятий и т. п., а также для организации внеучебной деятельности. Для работы с ними от пользователя требуется наличие компьютерной грамотности: учитель или ученик должен уметь включать компьютер и демонстрационное оборудование (при наличии), запускать программы, работать с управляющими элементами и гиперссылками.

2. **Виртуальные лаборатории** («Живая геометрия», «Живая физика» и др.) можно отнести к инструментальным средствам обучения. Они, как правило, обладают наборами готовых объектов, для которых заданы основные свойства.

Например, пакет «Живая геометрия» предназначен для изучения основных геометрических объектов и их характеристик. Это электронный аналог готовальни, позволяющий создавать интерактивные чертежи и выполнять различные измерения. Программа позволяет организовать деятельность учащихся по построению геометрических объектов и исследованию их свойств, доказательству утверждений, анализу и решению задач. Она может помочь обнаружить закономерности в наблюдаемых свойствах геометрических фигур, при формулировании теорем, последующего их доказательства и др. Пакет рекомендуется для применения на уроках математики в 6–9 классах, а также информатики, черчения и в различных формах внеклассной и внешкольной работы.

Подобные пакеты могут использоваться на уроках: либо учениками – в качестве средства решения задач, либо учителем – в качестве средства предоставления учебной задачи путем оформления определенного сценария, позволяющего организовать демонстрацию задачи и ее решения, вызов справочной информации и т. п. Все это способствует индивидуализации обучения.

3. **Учебно-методические комплексы** («Математика 5–6», «Алгебра 7–11», «Планиметрия 7–9», «Стереометрия 10–11» и др.) реализуют компьютерную технологию обучения математике. В их состав, как правило, входит ряд модулей, предназначенных для предоставления структурированной учебной информации с включением демонстраций (объектов, процесса решения задач и др.), построения изучаемых объектов, проведения зачета по опреде-

ленной теме. Результаты обучения и контроля фиксируются и могут быть в любой момент времени получены учителем для последующего анализа.

Учебно-методические и справочные программные комплексы при обучении геометрии позволяют: получить справку по изучаемой теме; наглядно показать различные геометрические фигуры и их основные элементы; представить формулировки основных теорем по рассматриваемой теме; выполнить построение различных фигур на плоскости и в пространстве и произвести их измерения и модификацию; протестировать умения учащихся решать задачи по интересующей учителя тематике; организовать самостоятельную работу школьника по изучению теоретического материала и решению задач.

Яркими представителями таких программ являются пакеты «Планиметрия 7–9» [7] и «Стереометрия 10–11». Например, последний содержит модуль «Учебник», позволяющий выбрать тему для изучения или справки. Кроме теории, в учебнике имеется возможность решения задач с проверкой самим пакетом. Для самостоятельных построений стереометрических фигур предназначен модуль «Сtereоконструктор». К программам рассматриваемого типа можно отнести и электронный учебник-справочник «Алгебра 7–11» [8]. Данное издание представляет собой полный курс алгебры и адресовано учителям средних школ, учащимся 7–11 классов и абитуриентам. Технологические компоненты пакета «Алгебра и начала анализа 10–11»: система пошагового интерактивного решения задач; редактор формул; экспертная система разбора математических выражений, позволяющая анализировать действия пользователя, находить ошибки, давать рекомендации по их исправлению; модуль представления графиков и чертежей НК-График [8].

Дополнительно представлены следующие функции: печать документов, гипертекстовые ссылки, возможность использования закладок, обновление учебных материалов через Интернет. Кроме фактического материала, пользователю предлагаются для самостоятельного решения задачи из различных разделов алгебры. Если ученик ввел неверный ответ, то ему предлагается пошаговая демонстрация процесса решения или справочный материал.

4. В настоящее время все активнее обсуждается проблема использования в образовательных учреждениях *систем компьютерной математики* (СКМ), позволяющих оперировать не только числовой, но и символьной информацией (Maple, MatLAB, Derive, Mathcad, Maxima и др.). Основное назначение таких систем – выполнение аналитических преобразований математических выражений. СКМ на уроках алгебры и начала анализа можно использовать не только как средство сопровождения изучения вопросов школьной программы: они позволяют ввести сложные понятия; осуществить некоторые этапы работы с теоремой, задачей; могут стать средством, формирующим аналитическое мышление, развивающееся в процессе решения задач с использованием СКМ. Они могут способствовать развитию познавательного интереса у учащихся и использоваться для организации самостоятельной работы.

Кроме перечисленных обучающих средств, выделим программное обеспечение, которое также можно задействовать при обучении математике. Его использование подразумевает наличие достаточно высокой степени информационной культуры как учителя, так и учеников. Это, например, табличные процессоры (MS Excel, OO Calc, Quattro Pro, и др.) и пакеты статистической обработки данных (Statistica, StatGraphics, Stadia и др.). Указанные программы могут быть с успехом применены для решения математических задач (простейшие вычисления, задачи оптимизации, уравнения с частными производными), проведения статистических расчетов, компьютерного моделирования и др. Все операции производятся визуально, имеется набор встроенных математических и других функций, возможно графическое представление полученных результатов. Задействовать такие пакеты лучше всего в старших классах естественно-математического профиля.

Таким образом, на современном этапе применения информационных технологий в обучении математике актуальным является освоение и использование широкого спектра соответствующего программного обеспечения. Интеграция возможностей технического средства обучения (компьютера) и обучающего программного обеспечения позволит говорить об информатизации образования, как о полноценном процессе.

Библиографический список

1. **Средства** обучения математике: сборник статей [Текст] / Сост. А. М. Пышкало. – М.: Просвещение, 1980. – 208 с.
2. **Болтянский, В. Г.** Использование микрокалькуляторов в обучении математике [Текст] / В. Г. Болтянский, Э. В. Григорян, Л. М. Пашкова, Г. Б. Шахбазян. – М.: Просвещение, 1990. – 208 с.
3. Об использовании микрокалькуляторов в учебном процессе: инструктивно-методическое письмо Минпроса СССР [Текст] // Математика в школе. – 1982. – № 3.
4. **Вострокнутов, И. Е.** Методические рекомендации к изучению алгебры в 7–9 классах с использованием возможностей применения малых вычислительных средств [Текст] / И. Е. Вострокнутов, А. В. Грудзинский, С. С. Минаева, Д. О. Смекалин. – М: Навигатор, 2006. – 152 с.
5. **Вострокнутов, И. Е.** Вычисления на уроках математики с калькулятором CASIO fx-82ES, fx-85ES, fx-350ES, fx-570ES, fx-991ES: приложение к учебникам математики 5–11 классы [Текст] / И. Е. Вострокнутов – М: Навигатор, 2006 г. – 64 с.
6. **Карпов, Г. В.** Технические средства обучения: учебное пособие для студентов педагогических институтов [Текст] / Г. В. Карпов, В. А. Романин. – М.: Просвещение, 1972. – 384 с.
7. **Сафонов, В. И.** УМК «Планиметрия 7–9» [Текст] / В. И. Сафонов // Математика в школе. – 2008. – № 5. – С. 61–69.
8. **Сафонов, В. И.** УМК «Алгебра и начала анализа 10–11» [Текст] / В. И. Сафонов // Математика в школе. – 2009. – № 1. – С. 49–63.

УДК 378:009(045)

Татьянина Татьяна Викторовна

Кандидат педагогических наук, доцент, докторант кафедры педагогики Мордовского государственного педагогического института им. М. Е. Евсевьева, tatianina@rambler.ru, Саранск

Шукшина Татьяна Ивановна

Проректор по научной работе Мордовского государственного педагогического института им. М. Е. Евсевьева, доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой педагогики, T_I_Shukshina@mordgpi.ru, TIshukshina@yandex.ru, Саранск

**ГУМАНИТАРНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ
В ФОРМИРОВАНИИ УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ
КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ***

Tatjanina Tatjana Viktorovna

Candidate of Pedagogical Science, senior lecturer, Ph. D. degree of pedagogical department, Mordovian State Teachers' Training Institute named after M. E. Jevsevjev, tatianina@rambler.ru, Saransk

Shukshina Tatjanina Ivanovna

Pro-rector in Science of Mordovian State Teachers' Training Institute named after M. E. Jevsevjev, Doctor of Pedagogics, Professor, Chif of pedagogical department, T_I_Shukshina@mordgpi.ru, TIshukshina@yandex.ru, Saransk

**HUMANISTIC TECHNOLOGIES IN FORMING OF A FUTURE
TEACHER'S MANAGEMENT COMPETENCE***

На современном этапе развития педагогического образования инновационные процессы затронули различные сферы. Поиск новых подходов ведется в разных направлениях – в содержании, технологиях, формах организации деятельности субъектов образовательного процесса, в оценке результатов. Все инновации в сфере высшего педагогического образования содействуют становлению нового типа учителя, способного решать круг значимых педагогических проблем XXI века.

Современная школа испытывает потребность в учителе, который не только владеет содержанием преподаваемой учебной дисциплины, но и умеет профессионально управлять учебно-познавательной деятельностью учащихся, используя адекватные педагогические технологии. Сегодня

* Работа проводилась при финансовой поддержке Федерального агентства по науке и инновациям за счет средств ФЦП «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России» на 2003–2013 гг. по теме: «Методология, теория и практика проектирования гуманитарных технологий в образовании» (№ 02.740.11.0427)

появилась острая необходимость их гуманитаризации, т. е. обращенности к человеку, процессам, системам и средам становления и развития личности в обществе. По справедливому замечанию В. И. Богословского, это обусловлено возрастающим статусом педагогики в социуме, что проявляется в становлении качественно нового этапа развития профессионального образования. Педагогические знания становятся востребованными у преподавателей непедагогических дисциплин, возникает потребность в выработке общепедагогической платформы деятельности вуза, развитии потребности обретения педагогического знания у профессионалов сферы «человек-человек» [2, с. 137].

Гуманитарные технологии – это разновидность социальных технологий. Они находят выражение в педагогически оправданном, щадящем влиянии на личность обучающегося, создавая условия для выстраивания диалоговых отношений участников педагогического процесса. Согласно В. В. Мацкевичу и П. Г. Щедровицкому, специфика гуманитарных технологий проявляется еще и в необходимости использования совершенно особых, нематериальных элементов: знания, идеи, схемы, среда, человеческая психика, время, доверие, авторитет, ответственность и др. Именно они становятся эффективным средством оказания мощного влияния на личность ученика.

Труд педагога специфичен тем, что представляет собой непрерывный процесс решения профессиональных задач. В соответствии с ними выстраивается четкий алгоритм действий, осуществляемых субъектом управления. В результате это приводит к изменению управляемого объекта (его ценностей, мотивов, поведения и др.). Основанием продуктивного взаимодействия при этом выступает компетентный подход в педагогическом образовании, конкретизированный в содержании профессиональных задач: выстраивание образовательного процесса, проектирование среды, понимание и учет личностных структур обучающегося, установление взаимодействия с различными субъектами образования, самообразование. Решение этих задач имеет ключевую направленность – «на деятельность, на субъекта образования, на себя, на окружающий социум и мир в целом», что способствует формированию управленческой компетентности педагога [2, с. 141].

В настоящее время в науке и практике еще не сложилось однозначного понимания данного феномена. Вместе с тем, рельефно выделяются два основных подхода. Зарубежный менеджмент, в основном американский, отрицает наличие управления как такового в профессиональной деятельности учителя и подвергает сомнению исполнение педагогом роли менеджера. Сторонники другого подхода, как отечественного, так и европейского, активно исследуют проблему адаптации теории и практики международного менеджмента к реальным условиям образовательной практики.

Полагаем, что второй подход оправдан, а формирование управленческой компетентности будущего учителя является неотъемлемой частью содержания его профессионального образования.

Управленческая компетентность педагога включает в себя как традиционные компоненты (гностические, проектировочные, коммуникативные, конструктивные, организаторские), так и актуализирующиеся в последнее время блоки, связанные с прогностической функцией педагогического менеджмента и, соответственно, моделирующей деятельностью. Она в свою очередь представляет собой систему управленческих действий, основанных на рефлексивно-аналитических умениях (целеполагание, планирование, моделирование и прогнозирование, совместное принятие решения, проектирование предстоящего взаимодействия).

На современном этапе управленческая деятельность учителя обновляется. Во многом это объясняется усиливающейся тенденцией мотивационно-потребностной сферы развития, стремлением к личностно-профессиональному самосовершенствованию. Таким образом, приоритеты учителя способствуют созданию условий для саморазвития учащихся. Только такой процесс реально обеспечивает подлинное сотрудничество учителя и обучающихся, позволяет проектировать совместную деятельность, отбирать способы и средства для достижения оптимальных результатов. В противном случае деятельность учителя становится непродуктивной, сопровождается манипуляциями, зависящими исключительно от сюжета педагогической ситуации. В таком случае актуализируются текущие (тактические) задачи, оперативное решение которых позволяет изменить ситуацию, но не проектировать систему предстоящего взаимодействия.

Овладение будущим учителем разнообразием способов управленческой деятельности возможно при условии осознания ими ценностного компонента этой деятельности, стремлением к познавательной и творческой активности, свободного владения гуманитарными технологиями. А между тем, как показывает практика, портрет современного студента педагогического вуза в большей степени характеризуется системными знаниями в области классической дидактики, не вполне системными знаниями в области классической педагогики, бессистемными знаниями – в общей и возрастной психологии, а также в методике учебного предмета. Кроме того, он обладает профессиональными умениями, эмпирически сформированными во время педагогических практик. Однако управленческие знания и способы деятельности как таковые отсутствуют.

В качестве основной идеи, способствующей решению данной проблемы, используется концептуальное видение сущности гуманитарных технологий в деятельности преподавателя: направленных на себя, решающих профессиональные задачи, связанные с проектированием; на другого, ориентированных на содействие и поддержку образования студента; на группу, нацеленных на продуктивное взаимодействие участников образовательного процесса (студенческая группа); на социум, проявляющихся в развитии и укреплении связей вуза с широкой внешней средой [1, с. 75].

Данные положения, переведенные на язык учебных заданий для студентов по дисциплинам педагогического цикла, позволяют наращивать знания,

отрабатывать профессиональные умения и навыки, необходимые для формирования управленческой компетентности. Технологии педагогического проектирования оказываются весьма эффективным инструментом для решения целого ряда задач. При составлении заданий целесообразно акцентировать внимание на содержательно-процессуальной деятельности студентов, связанной с одной из функций педагогического менеджмента – педагогическим анализом. Прежде всего, следует задавать четкий алгоритм отбора, переработки и использования студентами информации. Затем необходимо предложить варианты ее функционирования в изменяющихся условиях и оценить результативность на основе выявления причинно-следственных связей. При этом очень важным является аспект рекомендательного характера, связанный с основными направлениями содержания деятельности самого студента. Он должен определить основные задачи, составить план собственной аналитической деятельности с учетом регулировочных вмешательств, сформировать личный банк информации, проконтролировать ее самоанализ.

Разработка подобных заданий требует конкретности формулируемых задач и их соответствия ожиданиям обучающихся. Обязательным является использование возможных ресурсов в ситуации моделирования образовательного процесса, реализация элементов современных обучающих технологий (совместно-распределенной деятельности и др.). Несомненно, важными факторами являются такие, как эмоционально благоприятный психологический климат на занятиях, использование общения-диалога или полилога, предоставление свободы выбора участникам, осуществление обратной связи.

Подобные алгоритмизированные учебные задания успешно применяются при изучении студентами нормативного курса «Управление образовательными системами», а также ряда элективных курсов по педагогическому менеджменту.

Нормативный курс «Управление образовательными системами» является составляющей предметной области «Педагогика» и завершает изучение блока педагогических дисциплин, поэтому эффективное овладение им и результативность его последующего влияния на деятельность будущих учителей имеют определяющее значение для обеспечения целостного понимания всех аспектов предстоящей профессиональной деятельности.

Приоритетной целью курса является овладение студентами базовыми понятиями теории управления, управления образованием, о системе современных образовательных учреждений и научно-практических основах управления ими. Построение, структурирование, отбор содержания материалов осуществляется с позиций системно-деятельностного, личностно-ориентированного и утвердившегося компетентностного подхода к профессиональной подготовке будущего специалиста.

При этом актуализируется проблема формирования профессионально-управленческой компетентности будущего учителя средствами педагогичес-

кого проектирования. Сущность данного процесса заключается в адаптации к педагогической деятельности идей, являющихся началом преобразования действительности. В самой идее должны просматриваться опережение или перспектива, заложенная в самом слове «проект»; «разность потенциалов» между актуальным состоянием предмета проектирования и желаемым результатом; пошаговость, позволяющая достигать цели поэтапно; кооперация, объединяющая ресурсы и усилия в ходе проектирования. Центральным является принцип «разветвляющейся личности» или коллективно-распределенной деятельности по мере следования намеченному плану [3, с. 30].

Вышеназванные условия становятся определяющими при конструировании итогового задания по курсу «Управление образовательными системами». Студентам предлагается выполнить его в форме творческого интегративного задания – разработки и защиты проекта модели образовательного учреждения инновационного типа. Цель задания – обобщение и систематизация, адаптация знаний студентов к реальному педагогическому процессу, формирование управленческой компетентности.

Разработанная технология подготовки проекта и его защиты предполагает работу студентов в малых группах. Процесс деятельности включает в себя деление на микрогруппы по 5–7 человек; выбор модели образовательного учреждения (гимназия, лицей, школа-комплекс и др.); подбор и изучение литературы; изучение практического педагогического опыта; обсуждение общего проекта замысла; распределение функциональных обязанностей по выполнению заданий; конкретизация концепций проектируемых моделей образовательных учреждений в ходе групповых и индивидуальных консультаций; выявление меры готовности; согласование идеи проекта с установками по оформлению и формам защиты; презентация разработанного проекта модели микрогруппой; просмотр представленных моделей учреждений, подготовленных другими микрогруппами («Ярмарка педагогических идей»); самоанализ и участие в коллективном обсуждении разработанных и представленных моделей образовательных учреждений.

Для подготовки проекта образовательного учреждения студентам рекомендуется использовать следующий алгоритм построения его модели:

1. Определение типа и вида образовательного учреждения, его стержневой идеи, обоснование ее актуальности; выявление наличия аналогов в истории образования и педагогической мысли; установление степени разработанности данной идеи в современной педагогической теории и практике.

2. Формулирование целей, задач, принципов, основных концептуальных положений проектируемой модели образовательного учреждения.

3. Разработка структурных и функциональных компонентов модели, обеспечивающих ее содержательно-процессуальную реализацию.

4. Проектирование воспитательной системы образовательного учреждения.

5. Обоснование выстроенной управленческой структуры, стиля руководства педагогическим коллективом и образовательным учреждением в целом.

6. Аргументированное изложение прогнозируемых результатов.

Процедура «защиты» проекта проводится в соответствии со следующими критериями:

– *проект модели:* актуальность стержневой идеи разработанной модели образовательного учреждения для практики обучения и воспитания (до 20 баллов); цельность теоретического обоснования разработанного проекта (до 20 баллов); гармоничность системы представленной модели (до 15 баллов); оригинальность идеи и способа ее реализации (до 10 баллов); реалистичность (до 5 баллов);

– *«защита» модели:* адекватность инструментовки защиты содержанию проекта (до 6 баллов); логичность построения процедуры «защиты» (до 6 баллов); владение понятийно-терминологическим аппаратом (до 6 баллов); оригинальность формы презентации проекта (до 4 баллов); художественно-эстетическое воплощение идеи проекта (до 4 баллов);

– *самоанализ и коллективный анализ проектов:* самоанализ и анализ актуальности идеи проекта (до 5 баллов); самоанализ и анализ «защиты» модели проекта (до 5 баллов).

Затем кумулятивные оценки в соответствии со шкалой переводятся в баллы (отметки): от 0 до 25 – «неудовлетворительно», от 25 до 50 – «удовлетворительно», от 50 до 75 – «хорошо», от 75 до 100 – «отлично».

По итогам проведенных занятий студенты отмечают, что в процессе освоения курса они расширили свое представление об инновационных образовательных учреждениях, гуманитарных технологиях профессиональной деятельности учителя, осознали необходимость творчества в педагогической деятельности и принятия ответственности за ее результаты, актуализировали навыки работы в команде. Таким образом, данная технология способствовала приобретению личностно-значимого опыта индивидуальной и совместной проектной деятельности при решении конкретных педагогических проблем. Происходило становление и развитие проектной культуры будущего учителя, которая заключается в умении строить личностно-ориентированный образовательный процесс, в умении предвидеть, прогнозировать, моделировать и реализовывать различные варианты решения педагогических проблем. Большое значение имело становление способности просчитывать последствия реализации тех или иных замыслов проектов и нести ответственность за результат. Происходил процесс выработки способности угадать, почувствовать в настоящем фрагмент будущего.

Использование технологии проектирования в овладении студентами теорией и практикой педагогического менеджмента позволяет будущим учителям наращивать профессионально-управленческий потенциал, а также способствует развитию управленческой культуры. Идея проектирования всегда связана с изменением педагогической системы, упорядоченная работа которой создает условия для работы школы в режиме развития, формирует личность компетентного управленца, способного к самореализации в инновационном образовательном пространстве. При этом чрезвычайно

важным остается вопрос стратегии выбора гуманитарных технологий, которые способны это пространство преобразовывать – «от деятельности через субъекта и себя к миру». Данная стратегия становится основополагающей в процессе формирования управленческой компетентности будущего учителя. При этом категорию компетентности следует рассматривать не только как совокупную интегральную личностную характеристику человека (И. А. Зимняя и др.), но и как условие индивидуально-ориентированного образовательного процесса, обращенного к сознанию студента, его личностным структурам.

Полагаем, что сам процесс формирования управленческой компетентности студента вуза определяется следующими принципами:

– *профессионально-деятельностным*, предполагающим наращивание студентами знаний о педагогическом менеджменте, овладение способами практической деятельности, обретение опыта владения стилями педагогического руководства и др.;

– *лично-направленным*, ориентирующим будущего учителя на профессиональную гибкость и мобильность, адекватное приспособление к среде за счет своих собственных резервов и внутренних ресурсов;

– *организационно-технологическим*, предусматривающим четкое конструирование учебного процесса, направленного на постановку целей, их уточнение в зависимости от условий реализации, адекватный отбор инструментария, коррекцию и оценку текущих результатов, а также итоговый результат;

– *перспективно-результативным*, определяющим направления личностно-профессионального и карьерного роста.

Данные принципы взаимосвязаны и реализуются одновременно при моделировании содержания и способов его реализации в процессе подготовки будущего учителя посредством конструирования и внедрения гуманитарных образовательных технологий.

Библиографический список

1. **Глубокова, Е. Н.** Гуманитарные технологии в высшем профессиональном образовании: научно-методические материалы для подготовки преподавателей высшей школы [Текст] / Е. Н. Глубокова, И. Э. Кондракова, Л. М. Мосолова и др. – СПб.: Академия Исследования Культуры, 2008. – 118 с.

2. **Интеграционные** процессы и гуманитарные технологии: междисциплинарный аспект исследования научного образования в европейских университетах: Научно-методические материалы [Текст] / В. И. Богословский и др. – СПб.: ООО «Книжный дом», 2007. – 272 с.

3. **Колесникова, И. А.** Педагогическое проектирование [Текст] / И. А. Колесникова – М.: Академия, 2005. – 247 с.

УДК 81'27/.2(045)

Белова Наталья Анатольевна

Доктор педагогических наук, профессор кафедры культуры речи и методики преподавания русского языка Мордовского государственного педагогического института им. М. Е. Евсевьева, belkasun@mail.ru, Саранск

Кашкарева Елена Алексеевна

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры культуры речи и методики преподавания русского языка, докторант кафедры педагогики факультета педагогического и художественного образования Мордовского государственного педагогического института им. М. Е. Евсевьева, kashea@mail.ru, Саранск

**ПУТИ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ГРАМОТНОЙ
ТЕКСТОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК ОБЯЗАТЕЛЬНОГО
НЕОКОМПОНЕНТА ПОДГОТОВКИ СОВРЕМЕННОГО
УЧИТЕЛЯ К ЭФФЕКТИВНОМУ ТРАНСЛИРОВАНИЮ
НАУЧНОГО ЗНАНИЯ (К ПОСТАНОВКЕ ПРОБЛЕМЫ)**

Belova Natalya Anatolevna

Doctor of Education, Professor, Director of Speech Standards and Russian Language Teaching Methodology of M. Evsev'ev Mordovian State Teachers' Training Institute, belkasun@mail.ru, Saransk

Kashkareva Elena Alekseevna

Candidate of Pedagogical Sciences, Dozent of the Department of Speech Culture and Methodology of Russian Language Teaching, doctoral candidate, Pedagogics Chair, The Faculty of Pedagogical and Arts Education of the Mordovian State Pedagogical Institute named after M. E. Evsevjev, kashea@mail.ru, Saransk

**WAYS OF COMPETENT TEXT OPERATION AS MANDATORY
NEW COMPONENT OF MODERN TEACHER TRAINING FOR
THE EFFECTIVE SCIENTIFIC KNOWLEDGE BROADCASTING
(ASSIGNMENT FORMULATION)**

Работа проводилась при финансовой поддержке Федерального агентства по науке и инновациям за счет средств ФЦП «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России» на 2009–2013 годы по теме: «Методология, теория и практика проектирования гуманитарных технологий в образовании» (№ 02.740.11.0427)

Умения текстовой деятельности [термин по источнику 2] учителя обеспечивают результативность и эффективность решения им разнообразных методических и дидактических задач, главнейшей из которых является обеспечение эффективного транслирования научного знания. Однако, где (в рамках

каких учебных дисциплин) готовят студента педагогического вуза к реализации подобного рода деятельности? Где формируются у будущего учителя такие специальные знания и умения принципов организации деятельности, замыкающейся на тексте как высшем уровне языковой системы, как единице речи и общения (в данном случае учебного общения), как средстве объективации научного знания в ходе его транслирования в учебно-педагогической коммуникации? Все это создает противоречие между усилением в современном образовании требований к эффективной текстовой деятельности учителя по транслированию научного знания и преимущественной ориентацией вузовской методической системы на подготовку будущего учителя без опоры на целенаправленное специальное формирование умений создавать оригинальные учебные тексты в результате текстовой деятельности. Обучение студентов педвуза как будущих учителей принципам создания эффективных учебных текстов, доступных для усвоения школьниками, включает комплекс психолого-педагогических и собственно лингвистических вопросов, касающихся особенностей смыслового восприятия педагогом исходного, как правило, научного текста, планирования его объяснения учащимся в ходе методического чтения (с учетом смысловой и композиционной структуры в свете интертекстуальности как ведущего фактора текстообразования в научной коммуникации), дальнейшей его интерпретации в целях учебного общения (осуществление различного рода трансформаций с учетом закономерностей смыслового восприятия текста: действия механизмов речи, принципов языкового оформления учебного текста, возрастных, интеллектуальных и прочих возможностей учащихся и др.).

Одной из ведущих научно-методических целей педагогических вузов должно стать определение путей реализации профессионально-грамотной текстовой деятельности в качестве обязательного неоконечного компонента процесса коммуникативно-познавательной подготовки современного учителя к эффективному транслированию научного знания и широкое внедрение на базе этого новых учебных курсов, автономных учебных модулей, технологий обучения в образовательный процесс подготовки будущих учителей различных специальностей.

Осознание своевременности решения данной проблемы подводит нас к необходимости разработки технологии, опирающейся на идею единого коммуникативно-ориентированного режима вузовской подготовки учителя.

Нам представляется, что обозначенная цель может быть достигнута через осуществление ряда конкретных задач:

1. Создание тезауруса дескрипторов, позволяющего как обучающему, так и обучаемому ориентироваться в системе терминов и понятий, составляющих базовое содержание интерпретационной технологии обучения (лингвистические особенности построения текста, типы речи, зависимость концентрации смысловой информации от особенностей развертывания текста, разноаспектный анализ текста, типология коммуникативного намерения

говорящего, фиксация в тексте интеллектуальных, речевых, психологических и других особенностей адресанта и др.).

2. Проведение анализа содержания современного высшего образования для выявления неохваченных традиционными предметными методиками областей предъявления профессионально-коммуникативных знаний.

Очевидно, что в рамках предметных методик студентам не предлагаются знания непосредственно о принципах переработки научной информации и приемах создания эффективных учебных текстов, способов предъявления научной информации школьникам в преобразованной доступной форме с учетом сохранения дидактических принципов научности и системности знания.

3. Определение условий для внедрения в процесс подготовки специалиста новых учебных курсов, содержание которых включает принципы организации профессионально-грамотной текстовой деятельности.

Высшее образование представляет собой постоянно развивающуюся систему, этот признак и определяет объем, уровень и глубину содержания предметов обучения. Учебные дисциплины, изучаемые как курсы по выбору студента или спецкурсы, являются довольно мобильным средством вариативной части учебного плана, позволяя дополнять исходное состояние объема и содержания профилирующих учебных предметов вузовской программы новым содержанием развивающейся науки. Нам представляется, что для высшего педагогического образования в области подготовки учителя той или иной специальности к осуществлению профессионально грамотной текстовой деятельности условия, предъявляемые к определению содержания обучения в вузе, можно сформулировать следующим образом:

– во-первых, установление достаточного объема стабильных фундаментальных и инструментальных знаний в той или иной научной области, а также знаний по речеведческим дисциплинам «Русский язык и культура речи», «Педагогическая риторика», необходимых для понимания и усвоения соответственно развивающихся областей той или иной науки (дидактическим отражением которой является предметная методика), кроме того приобретения специальных дидактико-методических знаний и соответствующих навыков и умений;

– во-вторых, определение основных направлений, идей и тенденций развития соответствующих областей науки и современного школьного образования в рамках соответствующего цикла дисциплин;

– в-третьих, установление требований, которые должны предъявляться к уровням научной и специальной методической и коммуникативной подготовки студента, их способности свободно оперировать научной информацией выбранной области знания, умения преобразовывать ее в целях учебного общения.

Систематизация знаний, включаемых в состав учебного предмета, отражающего, во-первых, научные знания соответствующей области, а во-вторых, являющегося дидактическим вариантом сочетания научной информа-

ции из нескольких смежных научных дисциплин, осуществляется путем перестройки учебного материала в соответствии с особенностями научных дисциплин и их роли в общей системе знаний. Упорядоченный учебный материал в соответствии с функциональными взаимозависимостями подсистем, распределенных по иерархическому принципу при строгом соблюдении «субординации» между понятиями, законами и теориями, обособляется как система учебных знаний. Эта система составляет синтетический продукт систематизации на основе завершения теоретического синтеза, объединения знаний в систему сообразно их общему предназначению, определяемому в конечном счете необходимостью подготовки специалиста.

Система учебных знаний представляет подсистему содержательного блока учебного предмета и в то же время сама состоит из подсистем в виде относительно самостоятельной и обособленной научной информации, заимствованной из соответствующих научных дисциплин и зафиксированной в учебниках. Под учебной дисциплиной в таком случае, по мнению Л. А. Волович и других ученых, следует понимать систему научных знаний, составляющих дидактическое отражение частной научной дисциплины [1, с. 66–67].

Важно соединение научного и учебного начал. Первое связано со степенью отражения процесса развития науки в сфере образования, составляет основу содержания учебного курса и, как следствие, основу формирования профессиональных навыков специалиста; второе определяет формирование системы знаний, пути и методы их усвоения.

4. Разработку в качестве неоконечного компонента коммуникативно-методической подготовки учителя системы учебных курсов и автономных учебных модулей, представление их содержания ступенчато по степени информативности: от *матрицы* профессионально значимых единиц текстовой деятельности через составление программ и методических рекомендаций к учебным пособиям.

Под *матрицей* понимаем систему информационных данных, служащих в качестве источника, базы для получения заданного результата. В качестве матрицы профессионально значимых единиц текстовой деятельности выступает совокупность взаимосвязанных понятий информационно-коммуникативного характера, общая для учителя любой специальности. Системообразующим понятием матрицы является понятие «текст», «текст как единица профессиональной коммуникации», которое в процессе модульного изучения дополняется и наполняется новым соответствующим содержанием. Так, например, студенты факультета физической культуры, усваивая основные принципы продуцирования и интерпретации текста как единицы профессиональной коммуникации – на базовом модуле, на внутреннем дифференциальном модуле знакомятся уже с понятием «жанрово-стилистические особенности профессиональной текстовой деятельности учителя физической культуры» (инструкция и речевой приказ как специфические жанры учителя физической культуры).

В Мордовском государственном педагогическом институте имени М. Е. Евсевьева при кафедре культуры речи и методики преподавания русского языка осуществляется подготовка студентов как филологического, так и всех других факультетов вуза с учетом описанных выше положений. Разработана система профессионально ориентированных учебных курсов: «Основы речевой компетенции педагога», «Педагогическая интерпретация научного текста», «Аргументация как основной тип речевых высказываний в профессиональной речи учителя истории», «Аргументирующая речь в профессиональной речи учителя (физики, химии, биологии, математики)», «Речевая ситуация в педагогическом общении: теория и практика построения и ориентирования», «Смысловая схема речи в профессиональной деятельности учителя: интеграция риторики и логики», «Риторические умения в профессиональной деятельности учителя физики (химии, биологии, математики)», «Речевое убеждение как тип профессионального высказывания школьного психолога», «Учитель – оратор: основы мастерства публичного выступления», «Риторические принципы ведения дебатов как компонент профессиональной компетенции учителя истории», – каждый из которых содержит автономный модуль, имеющий матрицу профессионально значимых единиц текстовой деятельности, общих для учителя любой специальности. Содержание конкретного учебного курса, ориентированного на подготовку студентов какого-либо из факультетов, помимо такого модуля, включает профессионально ориентированную информацию, а процессуальная часть курса учитывает характер деятельности учителя в определенной области образования.

Применительно к обозначенным курсам можно сказать, что они складывается на основе учета содержания учебной дисциплины «Русский язык и культура речи», ставящей одной из ведущих задач формирование у студентов тех основных навыков, которые должен иметь профессионал любого профиля для успешной работы по своей специальности и каждый член общества – для успешной коммуникации в самых различных сферах – бытовой, юридически-правовой, научной, политической, социально-государственной, в частности, продуцирование связных, правильно построенных монологических текстов на разные темы в соответствии с коммуникативными намерениями говорящего и ситуацией общения, а также педагогической риторики и предметных методик. Предлагаемые нами спецкурсы занимают свое место среди дисциплин блока ГСЭ и среди общепрофессиональных дисциплин (в систему которых входят дисциплины педагогической, психологической и методической направленности) в системе вузовской подготовки студентов в Мордовском педагогическом институте им. М. Е. Евсевьева.

Обозначим возможные пути реализации профессионально-грамотной текстовой деятельности как обязательного неоконченного компонента подготовки современного учителя к эффективному транслированию научного знания в реальной практике вузовского педагогического образования:

1. Выявление уровня сформированности специальных риторических знаний и умений студентов педвуза, ориентированных на профессиональную деятельность в образовательных учреждениях.

2. Определение целесообразности и местоположения практического воплощения идеи о необходимости обучения студентов профессионально грамотной текстовой деятельности в системе вузовского и послевузовского образования.

3. Поиск путей повышения профессионального уровня учителя посредством активизации риторического потенциала изучаемых речеведческих и методических дисциплин через его выделение в результате их дифференцированного анализа и дальнейшего интегрирования риторической составляющей в различные предметные методики. Интерпретация выявленного содержания через призму современной риторической науки в ее функциональном воплощении в педагогической сфере деятельности.

4. Внедрение профессионально-коммуникативного неоконцепта (текстообразование на основе педагогической интерпретации) в речеведческие дисциплины блока ГСЭ и в методическую составляющую блока общепрофессиональных дисциплин педагогического вуза.

5. Разработка и внедрение технологии обучения студентов интерпретации научной информации в целях осуществления эффективной профессионально-речевой коммуникации в различных ситуациях педагогического общения.

6. Мониторинг эффективности апробированной технологии в системе вузовского и послевузовского образования.

Заявленная проблема имеет высокую степень важности для учителей, осуществляющих свою деятельность в рамках различных дисциплин, в плане повышения их профессионального уровня, т. е. эффективной трансляции научного знания учащимся за счет усвоения будущим педагогом специальных знаний речеведческого характера (жанры и стили педагогической речи; профессионально ориентированный текст как средство обучения будущих учителей различных специальностей; собственно риторические методы и приемы транслирования научных знаний в разных областях и др.), формирование которых не предусмотрено ни предметными методиками, ни обязательным учебным предметом «Русский язык и культура речи», но представляет собой необходимую «надстройку» при совершенствовании профессиональной компетенции учителя. Масштабность заявленной проблемы проявляется в широких возможностях воплощения обозначенных направлений работы при подготовке учителей разных специальностей, поскольку выводится на уровень технологии обучения, что в конечном итоге позволяет решить задачу качества смыслового восприятия учебной информации учащимися и, как следствие, ее усвоение.

Библиографический список

1. **Волович, Л. А.** Интеграция гуманитарной и профессиональной подготовки в средней профессиональной школе: теоретико-методические подходы [Текст] / Л. А. Волович, Г. В. Мухаметзянова, Л. П. Тихонова. – Казань : Рос. акад. обр-я. Ин-т ср. спец. обр-я, 1997. – 104 с.
2. **Дридзе, Т. М.** Язык и социальная психология. Учебное пособие для фак. журналистики и филолог. фак. ун-тов [Текст] / Под ред. проф. А. А. Леонтьева. – М. : Высш. школа, 1980. – 224 с.

РАЗДЕЛ IV

ЯЗЫКОВАЯ КУЛЬТУРА

УДК 37.01

Елизова Елена Александровна

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры профессиональной педагогики Красноярского государственного педагогического университета им. В. П. Астафьева, paideia@mail.ru, Красноярск

ОБРАЗОВАНИЕ В ЭПОХУ КРИЗИСА: СМЕНА ПРОГРАММЫ РАЗВИТИЯ

Elizova Elena Aleksandrovna

Candidate of the Pedagogical Science, Assistant Professor, Chair of Professional Pedagogy of the Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V. P. Astafyev, paideia@mail.ru, Krasnoyarsk

EDUCATION IN THE CRISIS EPOCH: CHANGE OF THE DEVELOPMENT PROGRAMME

На рубеже XX–XXI вв. образование в России теряет эффективность привычных моделей трансляции знаний. В такой ситуации педагогика, как и вся система образования, переживает кризис, возможно, самый глубокий, за всю историю существования этой науки, связанный с поиском новой парадигмы образования.

Выход из сложившейся ситуации многие научные круги и педагогическая общественность связывают с гуманитаризацией [6; 8]. Потребность в гуманитаризации отечественного образования тесно коррелирует с двумя глобальными планетарными изменениями в современном мире. Первая причина – формирование новой картины мира [6; 8]. Из этой причины вытекает вторая – изменение стиля мышления современного человека [8]. Прокомментируем их.

Сегодня, действительно, мы можем наблюдать смену научной парадигмы. В течение трех последних столетий в науке господствовала ньютоно-картезианская модель мира как система мышления, основанная на трудах физика Ньютона и философа Рене де Карта. Эта парадигма привела к экспансии жестко детерминированного причинно-следственного стиля мышления, в т.ч. философии и педагогике. Это был негибкий, «жесткий» мир, в котором все процессы были сведены к механическому взаимодействию и перемещению. Здесь сложные явления были представлены в упрощенной форме через сумму более простых. Жестко детерминированный стиль мышления стал господствующим даже в гуманитарных науках. Чему свидетельством является бихевиористическое направление в психологии и педагогике с его формулой «стимул-реакция».

Данная научная парадигма привела к головокружительным техническим достижениям. Она доказала, что обладает всеми возможностями для решения многих проблем человечества. Но эти успехи сотворили мир, триумф которого – космическая техника, лазер, атом, компьютер, технологизация жизни – обернулись трагедией для человека. XX век стал веком сумерек и заката, глобальных катастроф, абсурда и хаоса, войны и терроризма, инстинктов, наслаждения и вседозволенности. Кроме того, мы видим экспансию технического мира, породившую киборгкультуру, приведшую к неразвитости и истощению эмоциональных переживаний и примитивизму того, ради комфортной жизни которого это все и задумывалось, – человека. Сторонники киборгкультуры предполагали, что будущие информационно-компьютерные технологии откроют простор новым формам самовыражения человека в новой технологической эре, которая освободит человека от материальной рутины повседневного труда. Но на самом деле человек стал существовать в нечеловеческой среде: зомбированной, манипулятивной, агональной. В бытии человека начинают проступать черты небытия. Конец бытия – апокалипсис и утрата самоидентификации человека. На этом фоне современная космопланетарная и социокультурная ситуация развития человека рождает проблемы неведомого ранее уровня, связанные с необходимостью ориентации человека на сохранение своей сущности. Именно в ориентации не только на творение, но и на сохранение человеческого образа, кроются подлинные истоки гуманизации современного образования и его гуманитарная направленность. Но ситуация такова, что в структуре личности современного человека не редко появляется нечеловеческое, в смысле античеловеческого в ответ на дегуманизацию современной системы образования. Поэтому возникает насущная потребность в поиске такой инновационной концепции образования, в которой бы решалась задача замещения, преобразования разрушительного, животного, асоциального, агрессивного в структуре личности, в системе ее жизнедеятельности на созидательное, творческое, нравственное, позитивное. И поиск путей такого преобразования – проблема социально-философско-педагогическая, связанная с работой по осмыслению новой модели образования, которая была бы сообразной истинной природе человека. Разработка такой модели происходит на фоне кризиса науки, отвечающей за образование современного человека – педагогики. К особенностям современного кризиса в педагогике относится совмещение кризисов в разных областях духовной и материальной культуры: экологии, политике, экономике, искусстве, морали, культуре, религии. И поиск путей выхода из создавшейся ситуации – проблема не только педагогическая, но и социальная и философская одновременно, т. к. только через дискурс разных наук мы сможем построить другую природосообразную педагогику.

Академик Д. С. Лихачев в свое время сказал пророческую фразу: «XX век должен либо стать веком человека, либо его не будет совсем». Теперь мы стоим на пороге культурной эволюции, где объектом изменений становится не материальная среда человеческой жизни, а сам человек, его ментальные

и духовные способности. Признание этого тезиса ставит перед человечеством задачу – найти такую модель образования, которая соответствовала бы новому историческому этапу. Это оказывается возможным через осознание, неизбежности смены *индустриально-технократического* курса развития общества на *гуманитарное*, которое все больше должно овладевать людьми. Общее направление движения к гуманитарной системе ничем не может быть заменено. Однако движение будет только тогда заметным, когда в этот процесс подключится школа, которая и возглавит это движение. От качественного изменения системы образования в целом будет зависеть изменение ситуации в обществе. В принципе альтернативы гуманитаризации на сегодня не существует.

Исследования последних лет свидетельствуют о том, что уже в 70-е гг. прошлого века представители науки и педагогическая общественность остро ставили вопрос о гуманитаризации и гуманизации процесса образования и воспитания [4; 10]. Гуманитарная образовательная парадигма в России формировалась в соответствии с программными документами, предполагающими осуществление глубоких преобразований в структуре, содержании образования, экономике школы, методах управления ею. Однако время бросает вызов, связанный с незавершенностью образовательных реформ в 90-е гг. На новом этапе модернизации образования продолжают вестись дискуссии о «форме» и «содержании» гуманитарного образования [7; 9]. К числу факторов, тормозящих процесс модернизации науки и образования, можно отнести как отсутствие целостной фундаментальной концепции реформирования образования на основе методологии гуманитаризации, так и слабую интеграцию и координацию научной деятельности и практики. Реализация гуманитаризации как стратегического направления реформирования системы российского образования, сформулированного в нормативных документах, осложняется тем, что систему образования затронул кризис на всех уровнях ее функционирования – методологии, цели, содержания, технологии, управления, – но лицо этого кризиса от нас скрыто внешним благополучием. Мы должны признать, что кризис образования – это отрезок эволюции в его развитии, – это время, когда происходит смена программ развития соответствующих педагогических структур. Смена программы системы образования, обслуживавшей технократическое общество, на программу в рамках системы, порождающей гуманитарное общество. Причем, гуманитарная программа функционирования системы образования не «сбрасывается» и не подается сверху, а вырабатывается по ходу развития самой образовательной системой и это – естественная часть ее эволюционного процесса развития.

Наступает момент, когда необходимо пояснить наше понимание сущности гуманитаризации как инновационной категории. Дело в том, что сложность определения гуманитарности связана с подвижностью смыслового информационного поля данного понятия. Оно строится заново в каждый новый исторический период. В зависимости от того, как понимается человек и его

сущность, таким смыслом наполняется и понятие «гуманитарность». Более того, это понятие не только исторически эволюционирует, но и в настоящее время неоднозначно, по-разному понимается различными общественными и научными группами [1; 4; 10]. Мы считаем, что **гуманитаризация образования** – система инновационных методологических мер, направленных на приоритетное развитие образа личности человека как существа *понимающего, толкующего, и интерпретирующего текст своего бытия*. Образование в контексте гуманитаризации – это сложная деятельность, направленная на то, чтобы в любой новой или сложной ситуации воссоздать способность человека не только понимать, толковать и интерпретировать свое бытие как текст, но и находить себя и свое место в мире через адекватный этому миру язык, открывающий ему определенные смыслы. Поэтому целью гуманитарного образования выступает формирование личности через язык и текст не столько в лингвистическом, сколько в философско-педагогическом измерении. Фактически система образования может считаться гуманитарной тогда, когда она даст человеку возможность найти себе место в том мире, который адекватно описывается языком той или иной модели, и язык этой модели понимаем личностью. Данный концептуальный посыл отражается в отборе образовательных технологий, методов, содержания, взывая к потребности в смене инвариантной педагогической модели, описывающей стратегию образования. Ценность образования в гуманитарном измерении определяется организацией образовательного процесса, реализация которого потребует и новой модели подготовки педагога, способного строить свою практическую деятельность в контексте гуманитарной концептосферы.

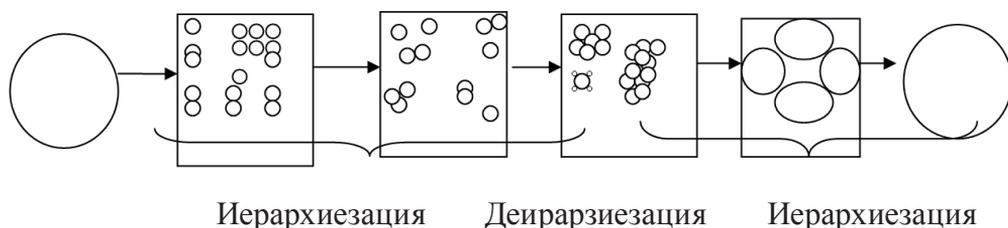
Каким образом произойдет внедрение разработанной научной концепции гуманитаризации образования в школьную практику? Методология выделяет два вида «включения» новых программ функционирования системы образования. Во-первых, возникновение таких функций и программ, которые не имели аналогов в прошлом, т. е. тех, которые считаются инновационными. Нововведение при этом осваивает «пустующую нишу», не встречая сопротивления со стороны конкурентов в образовании. Инновационная программа завоевывает «место под солнцем», доказывая свое преимущество перед прежними обитателями уже занятой «ниши». На этом фоне можем встретить и, что греха таить, встречаем, явление псевдотрансформации системы образования. Когда система, не меняя внутренней сущности, вводит использование новой гуманитарной терминологии, новых гуманитарных форм при сохранении старой структуры и сохранения прежнего основания системы – авторитарного взаимодействия в системе «учитель – ученик». И чаще всего, к сожалению, мы можем наблюдать псевдотрансформацию, которая приводит к дальнейшему углублению дегуманизации школьной жизни. Мы же ведем речь о гуманитаризации как системной педагогической инновации, являющейся условием, средством гуманизации школьной жизни. Переход к ней потребует длительного времени, понимания истинной сущности процесса трансформации системы образования.

Если проинтерпретировать ситуацию процесса смены программы развития образовательной системы с позиции синергетики, то становление качественно новой системы образования – типичный результат действия кризиса – перепрограммирования системы в точке бифуркации. Другими словами, если не будет кризиса, то не произойдет и перепрограммирования системы с технократического на гуманитарный путь развития, т. к. характер развития системы качественно меняется именно на перекрестке эволюционных ветвей, где возникает выбор в точке бифуркации. Бифуркация предполагает как минимум появление разветвления, двувекторности возможных направлений эволюционирования системы. Переход на другую траекторию развития зависит от множества случайных воздействий, так называемых флуктуаций.

Современный синергетический подход показывает, что смена программы развития системы образования произойдет через создание инновационных форм, которые достаточно стабильны, согласованы между собой и с окружающей обстановкой, и это будет либо технократическая школа, дегуманизованная в своей скрытой сущности. Либо гуманитарная школа, ведущая к гуманизации и личностной обращенности образования. Любой процесс самоорганизации системы образования способен реализовывать лишь те потенции, которые есть в окружающем пространстве. А в пространстве сегодня присутствуют и те и другие тенденции. И точка бифуркации обозначает рубеж «обозримого коридора эволюции, предполагающий переход к новым структурам».

В процессе самоорганизации системы образования в точке бифуркации существуют два очень важных явления – иерархизация и деиерархизация [3]. Иерархизация – последовательное объединение элементарных компонентов в структуру; деиерархизация – последовательный распад структуры на составляющие компоненты, это хаос, в процессе которого создаются совершенно новые элементы, на базе которых возникает спектр других возможностей (новая методология, концепция, новая технология, новый тезаурус и пр.), которые были невозможны в рамках прежней структуры. Кроме того, благодаря деиерархизации, взаимодействие между новыми элементами теперь протекает по-новому. Спектр направлений, в которых протекают иерархизация или деиерархизация отнюдь не произволен. Он задается внутренней природой развития образования, которая претерпевает кардинальные структурные преобразования, определяемые бифуркацией, – разветвлением старого качества на конечное множество новых качеств. Это называется нелинейность развития, которая придает процессу самоорганизации системы с самого начала неоднозначный, вероятностный («стохастический») характер. Переход системы образования от одного качественного состояния к другому качеству требует выбора из множества возможных структур какой-то одной. Поэтому на место традиционного детерминизма, о котором мы говорили в начале статьи, приходит существенно новый, «стохастический» или вероятностный детерминизм. Он является

отражением уже другого нелинейного вероятностного мышления, в котором отражается новая картина мира. Картина самоорганизации системы образования этим не ограничивается. Для того, чтобы система не вернулась в прежнее состояние, необходим аттрактор – предельное состояние, достигнув которое система уже не может вернуться ни в одно из прежних состояний. И это состояние возникает благодаря иерархизации, придающей переменам в развитии системы радикальный, а не косметический характер.



Эти процессы носят системный характер, затрагивая не только практику, но и все грани науки образования. Переход протекает крайне не просто, проявляя себя в судьбе современной школы особенно драматически, привлекая пристальное внимание государства, всех кругов ученых, общественности и политики. Нередко приобретая черты искусственного демонтажа системы, уводящего ее с истинного эволюционного пути развития. Все проблемы, носят, с одной стороны, объективный характер, а, с другой – в России они более обострены и ярко выражены в силу кризисных трудностей перехода, связанных с трансформацией всех институциональных основ образования, осложненных парадигмальными сдвигами.

На этапе реформирования системе образования нужна помощь в понимании, прежде всего того, что изменять существующую модель, стремясь получить в старой системе новое качество, – это принципиально неверный ход. Поэтому изменение существующей системы образования видится не на пути совершенствования или частичного реформирования ее, а в создании качественно новой модели, соответствующей гуманитарному этапу развития нашего общества. Гуманитарные подходы к образованию, проявляемые системно, связаны с иными способами его понимания на всех уровнях бытия:

1. Онтологическом (на уровне системы образования).
2. Гносеологическом (на уровне концепции и методологии).
3. Аксиологическом (на уровне ценностей и смыслов).
4. Праксиологическом (на уровне деятельности).

Попытаемся кратко сформулировать схему эволюции системы образования как смены программы ее развития с информационно-технократического на гуманитарное измерение.

Первый этап – это латентный период формирования будущей гуманитарной модели образования. В это время сопротивление окружающей среды такое, что оно создает барьер, который новые формы образования не

могут пока преодолеть. Для преодоления сопротивления среде необходимо накопить критическую массу инновационного опыта. Причем, чем дольше длится латентный период, тем больше инноваций накапливается в образовательном банке школы, тем радикальнее отличается новорожденное произведение от всего, что существовало ранее.

Второй этап – это организация взаимодействия между носителями нового опыта в образовании внутри педагогической системы. В современных условиях такой формой выступает сеть.

Третий этап – период идиоадаптации, распространения нового социально-ценного гуманитарного педагогического опыта, когда «младенец» захватывает все доступное пространство, еще не занятое конкурентами.

Таким образом, мы видим, что принципиально новый гуманитарный педагогический опыт складывается из двух величин:

1. Из частоты порождения гуманитарных инноваций, которая определяется свободой «на творчество» в условиях науки и практики;
2. Вероятности получения инновации «вида на жительство», во-первых, со стороны администрации и, во-вторых, со стороны управленческого аппарата.
3. Постепенного расширения гуманитарного образовательного пространства как на уровне образовательного учреждения, так и в условиях города, края, страны.

В заключение скажем, что в содержании данной статьи была попытка понять особенность трансформации системы образования в условиях кризиса как смены программы её развития с технократического пути на гуманитарный. Были обозначены сложности этого процесса в России, связанные с трансформацией всех институциональных основ образования на всех уровнях его бытия: онтологическом, гносеологическом, аксиологическом и праксиологическом, что приводит к необходимости разработке модели гуманитарного образования как системной педагогической инновации, внедрение которой происходит по всем законам синергетики.

Библиографический список

1. Буланкина, Н. Е. Концептосфера гуманистического образования [Текст] / Н. Е. Буланкина, В. Н. Турченко. Новосибирск; Томск, 2004. 185 с.
2. Буланкина, Н. Е. Методологические основы гуманизации полиязыкового образовательного пространства [Текст] / Н. Е. Буланкина. – Новосибирск, 2004. 200 с.
3. Буланкина, Н. Е. Философское осмысление концепта «деирархизация образования» [Текст] / Н. Е. Буланкина, А. П. Кондратенко // Современное терминоведение Сибири. Язык. Культура. Образование: сб. науч. ст. Новосибирск, 2007. С. 25–33.
4. Елизова, Е. А. Гуманитарное образование: опыт философского осмысления [Текст] / Е. А. Елизова – Красноярск, 2008. 222 с.

5. **Закон** РФ от 10.07.1992 «Об образовании» [Текст] // Вестник образования. 1992. № 11. С. 2–59.
6. **Капица, С. П.** Синергетика и прогнозы будущего [Текст] / С. П. Капица, С. П. Курдюмов, Г. Г. Малинецкий – М., 1997
7. **Концепция** модернизации российского образования на период до 2010 года [Текст]. М.: Изд-во Центр гуманитарной литературы, 2004.
8. **Моисеев, Н. Н.** Универсум. Информация. Общество [Текст] / Н. Н. Моисеев. – М.: Устойчивый мир, 2001
9. **Постановление** Правительства РФ «О развитии гуманитарного образования в Российской Федерации» от 13.04.92; Приказ Миннауки России «О развитии гуманитарного образования в Российской Федерации» от 30.04.92
10. **Сенько, Ю. В.** Гуманитарные основы педагогического образования [Текст] / Ю. В. Сенько. – М, 2000. 240 с.

УДК 152.32

Павлова Любовь Владимировна

Кандидат педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой английского языка Магнитогорского государственного университета, pavlovaluba405@mail.ru, english@masu.ru, Магнитогорск

Цыганова Ольга Денисовна

Старший преподаватель кафедры перевода и переводоведения Магнитогорского государственного университета, engphilol@masu.ru, Магнитогорск

**КОНЦЕПТУАЛЬНАЯ МОДЕЛЬ РАЗВИТИЯ
ГУМАНИТАРНОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ
В ПРОЦЕССЕ ИНОЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ВУЗЕ**

Pavlova Lubov Vladimirovna

Candidate of Pedagogy, professor, Head of the English Department of the Magnitogorsk State University, pavlovaluba405@mail.ru, english@masu.ru, Magnitogorsk

Tsyganova Olga Denisovna

Senior teacher of translation department, of the Magnitogorsk State University, engphilol@masu.ru, Magnitogorsk

**CONCEPTUAL MODEL OF THE DEVELOPMENT
OF UNIVERSITY STUDENTS' HUMANITARIAN CULTURE
IN THE PROCESS OF LEARNING FOREIGN LANGUAGES**

Проблема развития гуманитарной культуры студентов в процессе иноязычного образования в вузе является актуальной в современных условиях модернизации высшего профессионального образования. Актуальность

данной проблемы определяется комплексом факторов, важнейшим из которых является опыт реформирования российского образования в контексте его гуманизации, экологизации, междисциплинарной интеграции и ориентации на общекультурное, гуманитарное развитие обучающихся. Образование всегда выступало и выступает средством трансляции культуры, овладевая которой человек адаптируется к условиям изменяющегося социума и приобретает необходимые базисные качества для постоянного общего и профессионального развития. Так, современное образование должно обеспечивать возможность овладения базовой гуманитарной культурой, включающей оптимальную совокупность ценностных ориентаций и свойств личности, позволяющих ей развиваться в гармонии с общечеловеческой культурой и приобретать социальную и профессиональную устойчивость.

Поясним, что мы имеем в виду под гуманитарной культурой личности. Различные аспекты гуманитарной культуры отражены в работах Л. И. Арнольдова, Т. Г. Браже, С. И. Иконниковой, И. Ф. Исаева, М. С. Кагана, В. А. Сластенина, Е. Н. Шиянова, А. С. Запесоцкого и др.

На основе анализа работ по исследуемой проблеме мы определяем гуманитарную культуру личности как целостное личностное образование, проявляющееся в:

- образованности как совокупности усвоенных гуманитарных знаний, общечеловеческих ценностей, способов познания и категоризации окружающего мира;
- гуманистических ценностных ориентациях, целостном мировоззрении, разнообразии духовных и эстетических потребностей, социально-ответственном поведении;
- способности к адекватному общению на межличностном, межкультурном уровнях;
- готовности к активной творческой деятельности по усвоению и созданию социокультурного опыта, обеспечивающее социальную и культурную интеграцию личности в постоянно изменяющемся поликультурном мире.

Предметное изучение различных аспектов гуманитарной культуры показывает, что проблема построения системы развития гуманитарной культуры студентов в процессе профессиональной подготовки в вузе и разработка педагогических механизмов её реализации остались на периферии научного внимания. Сегодня в педагогической науке теоретически не проанализированы концептуальные основы развития гуманитарной культуры личности в учебном процессе как целенаправленной, педагогически организованной, продуктивной деятельности, не разработана целостная модель развития гуманитарной культуры студентов в процессе изучения иностранных языков, не определена шкала и технология оценки уровней развития гуманитарной культуры.

Решение данных проблем перспективно на пути разработки целостной концепции и модели развития гуманитарной культуры студентов в процессе

иноязычного образования в вузе, обеспечивающей высокий уровень гуманитарной культуры выпускника вуза.

Прежде чем приступить к построению модели, уточним понятия «модель», «концептуальная модель» и «моделирование». Обоснование метода моделирования представлено в работах В. Г. Афанасьева, Б. А. Глинского, И. Б. Новик, Ю. А. Конаржевского, Н. В. Кузьминой, Ю. Н. Кулюткина, В. А. Штоффа и др.

Моделирование – это теоретический метод научного познания, сущность которого заключается в воспроизведении характеристик некоторого объекта на другом объекте, специально созданном для изучения, называемом моделью. Второй из объектов, называющийся моделью первого находится в определенном объективном соответствии с познаваемым объектом, способен замещать его на определенных этапах познания и даёт при его исследовании, в конечном счете, информацию о самом моделируемом объекте [10, с. 107]. Использование моделирования в теоретическом исследовании – это не просто способ схематического и четкого представления целостного явления для упрощения понимания сложноорганизованных систем. Это возможность ясно представить целостную картину изучаемой сферы и сузить зону экспериментально-теоретического поиска [8, с. 70]

В. А. Штофф определяет модель как мысленно представляемую или материализованную систему, которая, отображая и воспроизводя объект исследования, дает новую информацию об этом объекте. Такого рода модель дает «обобщенный абстрактно-логический образ конкретного феномена педагогической системы, который отображает и репрезентирует существенные структурно-функциональные связи объекта педагогического исследования, представленной в требуемой наглядной форме и способной давать новое знание об объекте моделирования» [11, с. 92].

В своем исследовании мы будем опираться именно на это определение, поскольку оно позволяет построить модель исследуемого объекта в виде педагогической системы, отражающей его существенные структурно-функциональные связи в органическом единстве всех его свойств.

В рамках нашего исследования мы считаем необходимым разработать концептуальную модель, которая отражает систему, направленную на реализацию разработанной целостной концепции. Речь идет о концепции развития гуманитарной культуры студентов в процессе иноязычного образования в вузе.

При моделировании концептуальной модели нами были учтены следующие требования к моделированию (Г. Н. Сериков, В. А. Слостенин, В. Н. Михеев, В. А. Штофф и др.): модель должна представлять и описывать систему, имеющую цель и результат; модель находится в некотором соотношении сходства и различия с оригиналом; модель замещает оригинал в определенных отношениях в процессе исследования; модель должна обеспечивать возможность получения нового знания об оригинале в результате исследования.

В качестве технологии построения концептуальной модели мы используем технологию системного проектирования, в основе которой находятся принципы и методы системного анализа, выбранного нами в качестве методологической базы исследования. Руководствуясь приведенными положениями, определим и обоснуем цель, результат, субъекты, участвующие в процессе развития гуманитарной культуры.

Цель создания модели – проектирование процесса развития гуманитарной культуры студента в ходе иноязычного образования в вузе. Предлагаемая модель обусловлена социальным заказом общества, заключающемся в подготовке специалистов с высоким уровнем гуманитарной культуры, обеспечивающей успешную социальную адаптацию и интеграцию личности в постоянно меняющемся поликультурном социуме. Целью концептуальной модели является эффективное развитие гуманитарной культуры студентов в процессе иноязычного образования в вузе.

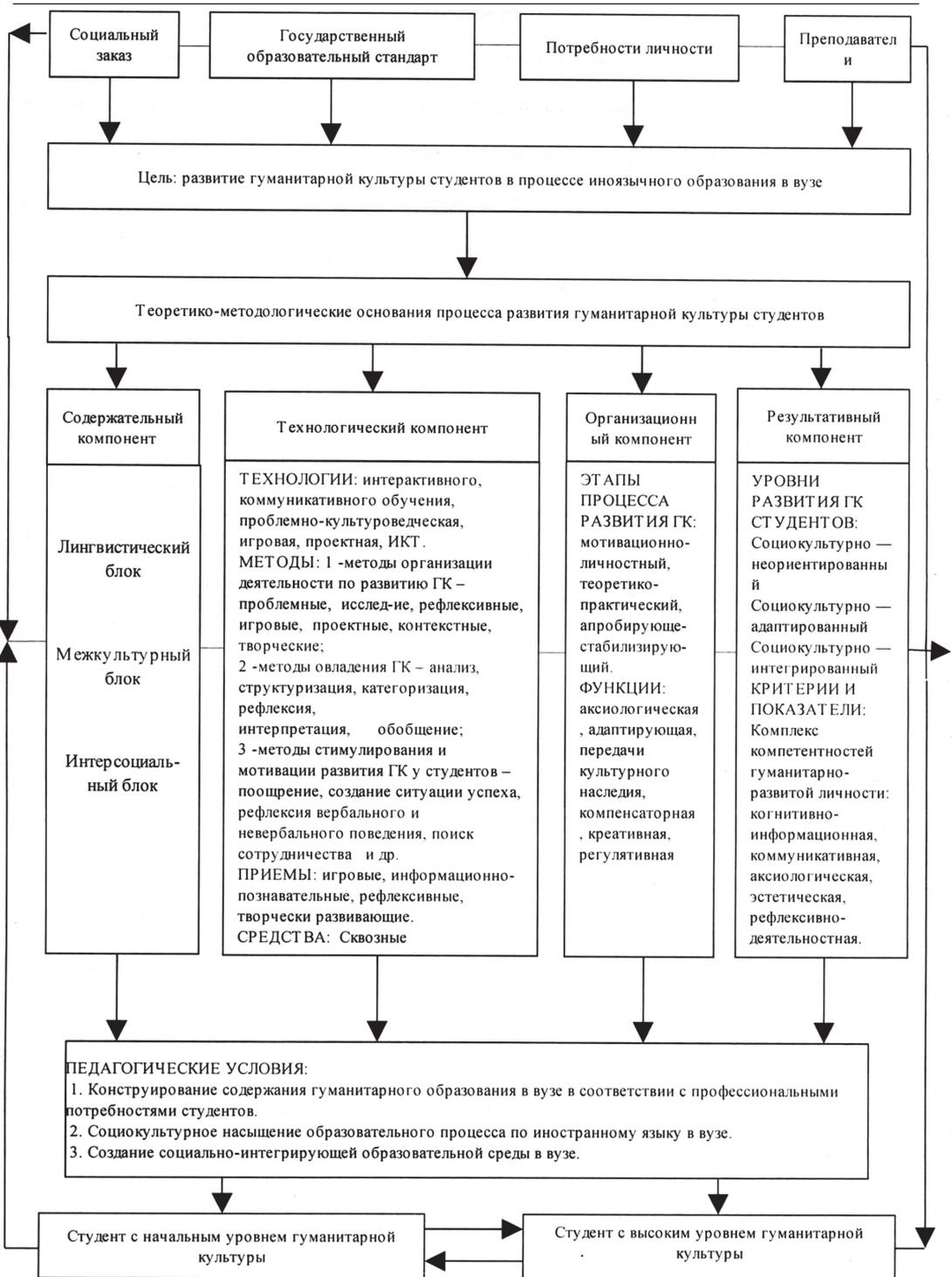
Развитие системы определяется как качественное, позитивное изменение, обеспечивающее её более высокую эффективность, либо приобретение системой каких-либо новых функций [2]. П. В. Алексеев, А. В. Панин к основным признакам развития системы относят качественный характер изменений, их направленность и необратимость [1]. В качестве результата функционирования предложенной системы мы рассматриваем определенный уровень развития гуманитарной культуры, который обеспечивает переход системы на новую, более высокую стадию развития.

Данная, определенная нами цель моделирования как компонента модели является её ближайшей целью. Отдаленная, перспективная цель системы состоит в развитии личности как самостоятельного субъекта культурно-исторического процесса, способного к действию и взаимодействию с учетом принятых в обществе законов и норм поведения, в соответствии с морально-ценностными установками, проявляющего готовность к социальному и культурному сотрудничеству с другими людьми, культурами и обществами.

Следовательно, предлагаемая модель должна стимулировать студентов к развитию их гуманитарной культуры как своеобразной профессионально-значимой деятельности в процессе иноязычного образования в вузе, таким образом, переводя цель из внешнего плана во внутренний. Концептуальная модель развития гуманитарной культуры студентов в процессе иноязычного образования в вузе представлена на рисунке.

Субъектами в разработанной модели являются преподаватели и сами студенты вуза. Они обосновывают цель, корректируют средства, методы, формы, и результаты своей совместной деятельности, ведущей к достижению высокого уровня развития гуманитарной культуры.

Структура модели развития гуманитарной культуры студентов включает четыре компонента: содержательный, технологический, организационный, результативный. Охарактеризуем каждый из компонентов.



Концептуальная модель развития гуманитарной культуры студентов в процессе иноязычного образования в вузе.

Содержательный компонент демонстрирует предметную специфику процесса развития гуманитарной культуры студентов в процессе иноязычного образования в вузе. В качестве составляющих данного компонента выделены следующие блоки: лингвистический, межкультурный и интерсоциальный.

Лингвистический блок включает комплекс лингвокультурных знаний, умений, навыков как основу эффективного владения иностранным языком. В процессе иноязычного образования в вузе студент овладевает языковой и речевой компетенцией, что представляет собой адекватный уровень владения всеми аспектами языка: фонетикой, лексикой и грамматикой. Лингвистическая компетентность также включает знания о норме языка (родного и иностранного), словоупотреблении, о правилах использования лексических единиц для построения речевого высказывания в соответствии с социальным контекстом: социальным статусом собеседников, обстановкой, в которой протекает общение, ролевыми функциями участников общения и т. д.

Под межкультурным блоком содержательного компонента модели развития гуманитарной культуры студентов в процессе иноязычного образования в вузе мы понимаем особый вид образовательной деятельности, который выражается в приобщении студентов к культуре стран изучаемых языков, в результате которого студент познаёт национальные культуры и их отражение в образе и стиле жизни людей, приобретает способность сопоставлять и сравнивать родную и иноязычную культуры, находить в них общее и культурно-специфическое, формирует умения адекватно осуществлять иноязычную коммуникацию в ситуациях межкультурного общения, выступая в роли субъекта диалога культур. Усвоение содержания межкультурного блока способствует формированию социокультурной толерантности, т. е. способности понимать и принимать людей, принадлежащих иной культуре, иным социумам, различать их специфические особенности, обусловленные национальными факторами. Это важное качество характеризует гуманитарно-развитую личность, обуславливает её готовность осуществлять равноправный диалог культур.

Выделение интерсоциального блока в рамках содержательного компонента разрабатываемой нами модели связано с тенденцией к гуманизации и интерсоциальности современного образования. Интерсоциальное образование – это образование, основанное на интегративных, гуманистических (интерсоциальных) ценностях, содержательным ядром которых являются общечеловеческие ценности. А. Я. Найдт отмечает, что сущность интерсоциального образования заключается в выработке у каждого человека нового мышления с его интерсоциальным началом, воспитанием людей в духе общечеловеческих (интерсоциальных) ценностей, подготовке каждого человека к выполнению интерсоциальных ролей [5, с. 21]. Также для нас представляет интерес точка зрения О. В. Лешер, которая полагает, что специфическая сущность интерсоциального образования молодежи состоит в её интерсоциальной направленности, в формировании интерсоциального аспекта научного мировоззрения студенческой молодежи [4]. Мы полагаем, что иноязычное образование имеет особые возможности для реализации интерсоциального аспекта образования и воспитания личности. Это обуславливается в первую очередь характером дисциплины ”иностраный язык” По мере усиления социологизации учебного курса по иностранному языку, которое выражается во включении в тематику иноя-

зычного общения социально острых проблем жизнедеятельности стран изучаемого языка и глобальных проблем развития человеческой цивилизации в XXI в., усиливаются социализирующие свойства иностранного языка как учебного предмета. Межпредметность иностранного языка предполагает, что содержанием речи на иностранном языке могут быть актуальные проблемы из различных областей гуманитарного знания: истории, политики, социологии, психологии, культурологии, социальной психологии, социолингвистики и т. д. Мы в полной мере разделяем мнение В. В. Сафоновой о необходимости формирования у обучающихся представления об образе мира (языковой, этнической, политической, социально-экономической картине мира, культурном многообразии мира), о социальных нормах, традициях, обычаях, о системе ценностей (нравственных, социально-политических, социально-экономических, религиозно-философских) как фундаментальных нормах, обеспечивающих целостность социальной системы [7, с. 159].

С учетом вышесказанного мы включаем в интерсоциальный блок содержательного компонента общекультурные и общегуманитарные знания о системе ценностей принятых в соизучаемых обществах, об исторической памяти стран изучаемого языка и человеческой цивилизации, о политической, экономической, научной, художественной, религиозной культуре, их отражении в философии и стиле жизни различных слоев общества страны изучаемого языка и их влиянии на мировую культуру, и сведения о связи и соотношении системы ценностей страны изучаемого языка с универсальными ценностями мировой культуры. Усваивая содержание интерсоциального блока, студент познает духовное наследие стран и народов, историю и культуру страны изучаемого языка в контексте развития человеческой цивилизации, универсальные способы познания культуры и окружающего мира, систему общечеловеческих ценностей и формируется как международно-ориентированная личность с высоким уровнем гуманитарной культуры.

Технологический компонент представляет педагогические технологии, обеспечивающие развитие гуманитарной культуры студентов в процессе иноязычного образования в вузе. В соответствии с целью нашего исследования, социальным заказом государства и общества, выраженном в государственном стандарте, с учетом выделенными нами системным, деятельностным, личностно-ориентированным, рефлексивным, аксиологическим и культурологическим подходами мы выделяем актуальные для нас педагогические технологии, а именно: технология коммуникативного обучения (А. А. Алхазисвили, Е. И. Пассов, Г. А. Китайгородская, А. А. Леонтьев и др.); технология интерактивного группового обучения (В. К. Дьяченко, А. С. Соколова, Г. А. Китайгородская и др.); проблемно-культуроведческая технология (М. И. Махмутов, А. М. Матюшкин, В. В. Сафонова, П. В. Сысоев и др.); социо-игровая технология (М. Ф. Стронин, Д. Б. Эльконин, С. А. Шмаков и др.); проектная технология (И. А. Зимняя, Е. С. Полат и др.); информационно-коммуникацион-

ные технологии (Е. С. Полат, А. В. Хуторской, Г. А. Селевко, В. А. Извозчиков, С. В. Титова и др.);

Реализация процесса развития гуманитарной культуры происходит с использованием универсальных методов, характерных для целостного педагогического процесса. Из существующих определений метода обучения наиболее оптимальным мы считаем определение, данное Ю. К. Бабанским. «Метод обучения есть способ упорядоченной взаимосвязанной деятельности преподавателя и обучаемых, направленной на решение задач образования, воспитания и развития в процессе обучения» [6]. Мы разделяем мнение Ю. К. Бабанского о том, что образовательный процесс носит активный, двусторонний характер и методы обучения являются одновременно и методами воспитания и развития личности и считаем, что выбор того или иного метода зависит от конкретной учебно-воспитательной задачи, индивидуальных особенностей обучающихся, условий протекания учебного процесса.

Поскольку развитие гуманитарной культуры осуществляется в рамках целостного педагогического процесса, то используемые в нем методы должны отражать его мотивирующую, деятельностьную, организующую и контролирующие функции. С учетом вышесказанного в рамках технологического компонента нами выделены методы, которые представлены тремя категориями:

1 – методы овладения гуманитарной культурой – анализ, структуризация, категоризация, рефлексия, интерпретация, обобщение;

2 – методы организации деятельности по развитию гуманитарной культуры – проблемные, исследовательские, рефлексивные, игровые, проектные, контекстные, творческие;

3 – методы стимулирования и мотивации развития гуманитарной культуры у студентов – поощрение, создание ситуации успеха, рефлексия вербального и невербального поведения, поиск сотрудничества и др.

Методы реализуются посредством комплекса приемов, в который входят следующие группы приемов: игровые, информационно-познавательные, рефлексивные, творчески развивающие.

Основными формами развития гуманитарной культуры студентов являются: а) интерактивные групповые формы учебной деятельности, б) самостоятельная деятельность студентов на основе индивидуальной личностной образовательной траектории. При этом используются следующие средства: лингвокультурологические спецкурсы, текстовые аудио и визуальные материалы общегуманитарного, культуроведческого характера.

Важным компонентом модели развития гуманитарной культуры студентов в процессе иноязычного образования является организационный компонент. Основу данного компонента составляют взаимосвязанные этапы развития гуманитарной культуры:

1. Мотивационно-адаптационный – предполагает активизацию социальной позиции, осознание, коррекцию, формирование ценностного отношения к учебно-познавательной и профессиональной деятельности по иностран-

ному языку, к процессу развития гуманитарной культуры. М. С. Каган отмечает, что именно то, что особенно ценно, значимо для человека, выступает в конечном счете в качестве мотивов и целей его деятельности и определяет подлинный стержень его личности [3]. На данном этапе происходит определение наличного уровня гуманитарной культуры студентов, формирования ценностного отношения к её развитию, формирование представления о будущей профессии и важности гуманитарной культуры в системе социальных и профессиональных идеалов.

2. Теоретико-практический этап означает формирование профессионально значимых лингвокультурных знаний, умений и навыков, обеспечивающих развитие гуманитарной культуры студентов в процессе иноязычного образования в вузе. На данном этапе осуществляется активное включение студентов в личностно-значимую учебно-познавательную деятельность по овладению знаниями об истории, культуре, экономике, национальном менталитете, социокультурных особенностях образа жизни страны изучаемого языка. Обучающиеся учатся выявлять общее и различное в исторически сложившихся культурных моделях развития, познают специфику взаимодействия общечеловеческих, национальных и классовых интересов во внутренней и внешней политике родной страны и стран изучаемых языков, совершенствуют коммуникативные умения необходимые для осуществления адекватного, межкультурного взаимодействия. Междисциплинарные сквозные программы по иностранному языку, мировой художественной культуре, культурологии, этике, философии позволяют рассматривать страны изучаемых языков в широком общецивилизационном контексте, обогащая студентов знаниями о духовном мировом наследии, общечеловеческих ценностях, культуре взаимодействия человека и государства, человека и общества в странах изучаемого языка, общеинтеллектуальными умениями вычленять, обобщать и интерпретировать социокультурную информацию, содержащуюся в различных типах устного и письменного текста, общекультурными навыками работы с различными видами справочной, научной, художественной литературы на родном и иностранном языках. Все эти профессионально значимые знания, умения и навыки обеспечивают развитие гуманитарной культуры студентов в процессе иноязычного образования в вузе.

Апробирующе-стабилизирующий этап Целью данного этапа является формирование комплекса компетентностей гуманитарно-развитой личности на основе приобретенных знаний, умений и навыков путем их рефлексии, обратной связи и мониторинга. Механизм обратной связи в процессе развития гуманитарной культуры обеспечивает соотнесение полученной информации и результатов собственной деятельности и поведения с целями обучения, обнаружение дефицита умений и навыков, пробелов в знаниях, неадекватных установок и позволяет студенту осуществлять своевременную корректировку своей деятельности по развитию гуманитарной культуры. На основе творческой самостоятельной деятельности и рефлексии собственного опыта происходит переход из потенциального, когнитивного

(компетенция) в актуальное, личностное качество – компетентность и формируются профессионально-значимые компетентности гуманитарно развитой личности: коммуникативная, когнитивная, информационно-когнитивная, аксиологическая, рефлексивно-деятельностная, художественная.

Поскольку наша концептуальная модель репрезентирует образовательный процесс, вслед за В. А. Слостениным [9] мы выделяем следующие функции: аксиологическую, адаптирующую, передачи культурного наследия, компенсаторную, креативную, регулятивную. В зависимости от цели и содержания каждого этапа их основными функциями являются: на мотивационно-адаптационном этапе – аксиологическая (обеспечивает формирование ценностного отношения и организацию процесса с учетом базовых ценностей студента) и адаптирующая (обеспечивает адаптацию студента к условиям учебного процесса вуза) функции. На теоретико-практическом этапе главными функциями являются функция передачи культурного наследия (обуславливает приобщение студентов к культурному многообразию мира и усвоению ими общечеловеческих, интерсоциальных ценностей) и компенсаторная функция (восполнение недостающих знаний путем использования специальных стратегий). На апробирующе-стабилизирующем этапе ведущими являются креативная (позволяющая развить творческий потенциал студентов в творческой совместной деятельности) и регулятивная (отслеживание и корректировка процесса развития гуманитарной культуры).

В концептуальную модель включены педагогические условия, к которым мы относим следующие:

1. Конструирование содержания гуманитарного образования в вузе в соответствии с профессиональными потребностями студентов.
2. Социокультурное насыщение образовательного процесса по иностранному языку в вузе.
3. Создание социально-интегрирующей, образовательной среды в вузе.

Следующим компонентом модели развития гуманитарной культуры студентов в процессе иноязычного образования в вузе является результативный. Результативный компонент включает уровни развития гуманитарной культуры студентов, критерии и показатели, диагностику и методы математической статистики.

При определении уровней развития гуманитарной культуры студентов в процессе иноязычного образования мы исходили из ведущих положений теории деятельности (А. Н. Леонтьев, П. Я. Гальперин, С. Л. Рубинштейн и др.). С учетом выделенных данными учеными уровней деятельности мы выделяем три уровня развития гуманитарной культуры студентов. Поскольку высокий уровень гуманитарной культуры личности обеспечивает её успешную социализацию и культурную интеграцию в современном обществе, то соответственно, мы выделяем следующие уровни развития гуманитарной культуры студентов в процессе иноязычного образования в вузе: низкий уровень – социокультурно-неориентированный; средний уровень-социокультурно-адаптированный; высокий уровень – социокуль-

турно-интегрированный. Каждый из этих уровней взаимодействует с предшествующим и последующим. Переход на каждый последующий уровень означает более высокую стадию развития гуманитарной культуры.

При выделении критериев и показателей развития гуманитарной культуры студентов мы опирались на работы Т. А. Ильиной, В. М. Полонского, М. Н. Скаткина, В. В. Сафоновой, Н. Д. Гальсковой, И. А. Зимней. В качестве критериев и показателей развития гуманитарной культуры студентов в процессе иноязычного образования выделен комплекс знаний, умений и качеств гуманитарно-развитой личности, представленные в информационно-когнитивном, коммуникативном, аксиологическом, художественном, рефлексивно-деятельностном компонентах гуманитарной культуры личности, т. е. комплекс соответствующих компетентностей.

Итак, спроектированная нами модель обладает всеми признаками системы, а именно:

– целостностью, так как все указанные компоненты взаимосвязаны между собой, выполняют определенную функцию, способствуют достижению планируемого результата, который выражается в высоком уровне развития гуманитарной культуры студента;

– наличием инвариантных компонентов (социальный заказ, государственный образовательный стандарт, цель, теоретико-методологические основы решения проблемы) и вариативных компонентов (средства, механизмы достижения цели);

– открытостью, т. к. каждый компонент взаимодействует с внешней средой: данная система, с одной стороны сама испытывает влияние среды, с другой – оказывает на неё влияние, организуя её в соответствии с целью;

– динамичностью, т. к. содержание компонентов может меняться в зависимости от социального заказа и предполагает совершенствование в процессуальном плане и в оценке качественной характеристики результата – уровней;

– линейно-возвратным характером, выражающимся в обеспечении оперативной обратной связи, корректирующей недостатки полученного результата.

Особенностью данной модели является интерсоциальная, гуманитарно-культурологическая доминанта, выраженная на содержательном, операциональном и функциональном уровнях в каждом компоненте.

Библиографический список

1. **Алексеев, П. В.** Философия: Учебник [Текст] / П. В. Алексеев, А. В. Панин. – М.: «Проект», 1998. – 568 с.
2. **Андреев, В. И.** Педагогика творческого саморазвития [Текст] / В. И. Андреев – Казань : Изд-во КГУ, 1996. – 567 с.
3. **Каган, М. С.** Мир общения: проблема межсубъектных отношений [Текст] / М. С. Каган. – М.: Политиздат, 1988. – 319 с.

4. **Лешер, О. В.** Интерсоциальное образование студенческой молодежи [Текст]: теория и практика: дис. д-ра пед. наук. О. В. Лешер – Челябин. гос. ун-т. – Челябинск, 1997. – 289 с.
5. **Найн, А. Я.** Программа и методика исследования проблемы «Основы концепции интерсоциального образования» [Текст] / А. Я. Найн – Челябинск: ЧГИФК, 1992. – 80 с.
6. **Педагогика** [Текст] / Под ред. Ю. К. Бабанского. – М.: Просвещение, 1983. – 608 с.
7. **Сафонова, В. В.** Изучение языков международного общения в контексте диалога культур и цивилизаций [Текст] / В. В. Сафонова. – Воронеж: ИСТОКИ, 1996. – 237 с.
8. **Селиванов, В. С.** Основы общей педагогики: теория и методика воспитания: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений [Текст] / В. С. Селиванов; под ред. В. А. Сластенина. – 3-е Изд., испр. – М.: Издат. центр «Академия», 2004. – 336 с.
9. **Сластенин, В. А.** Введение в педагогическую аксиологию [Текст] / В. А. Сластенин, Г. И. Чижакова. – М.: Издательский центр «Академия», 2003. – 192 с.
10. **Философский** словарь [Текст] / Под. ред. И. Т. Фролова. – М.: Политиздат, 1991. – 559 с.
11. **Штофф, В. А.** Моделирование и философия [Текст] / В. А. Штофф. – М.: Наука, 1966. – 301 с.

УДК 373.1

Боровских Татьяна Анатольевна

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры неорганической химии и методики преподавания химии МПГУ, Tabor911@yandex.ru, Москва

КОНСТРУИРОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИИ ИНДИВИДУАЛИЗИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ

Borovskikh Tatyana Anatolyevna

Candidate of pedagogical science, docent Moscow State Pedagogical University. Department of Inorganic Chemistry and Methods of Teaching Chemistry, Tabor911@yandex.ru, Moscow

DESIGN OF INDIVIDUALIZED TEACHING TECHNOLOGY

Понятие технологии в последние годы стало едва ли не самым часто употребляемым педагогическим термином. Создается впечатление, что российская педагогическая наука и система образования вступили в новую технологическую эпоху. Действительно, сегодня в практике школ получили распространение различные педагогические технологии, целью которых является максимальная индивидуализация обучения. Среди них модульно-рейтин-

говая технология обучения, технология естественного обучения, технология интегрированного обучения, индивидуальная технология обучения, технология программированного обучения, технология уровневой дифференциации и пр.

Вслед за Б. Т. Лихачевым [7] мы считаем, что предметом педагогической технологии являются конкретные практические взаимодействия учителя и учащихся, организованные на основе четкого структурирования, систематизации, программирования, алгоритмизации, стандартизации способов и приемов обучения, с использованием различных технических средств. В результате этого достигается устойчивый позитивный результат в усвоении учащимися знаний, умений и навыков. Технологическая схема образовательного процесса состоит из воспроизводимого обучающего цикла, который включает в себя обратную связь, диагностику, коррекцию и рефлексия.

Однако большая часть существующих образовательных технологий, даже позиционируемых как личностно-ориентированные, являются по существу информационно-перцептивными и базируются на объяснительно-иллюстративном методе обучения. По нашему мнению, большинство этих технологий имеет многочисленные сходства с традиционным способом обучения: это и сходные структурные элементы учебных занятий, и доминирующий учебный стиль учителя, выбирающего технологию, и запоминание как основа для формирования знаний, и выстраивание процесса обучения в большинстве случаев без учета индивидуальных познавательных предпочтений и возможностей ученика [4].

Для осуществления эффективного образовательного процесса необходима такая современная педагогическая технология, в рамках которой индивидуальный подход и индивидуальная форма обучения являются приоритетными.

Сформулируем *основные требования к технологии индивидуализированного обучения* [5].

1. Основная цель любой педагогической технологии – развитие ребенка. Развитие, как известно, должно исходить из достигнутого уровня, однако у школьников одной возрастной группы этот уровень различен. Поэтому очевидна необходимость *выявления и учета уровня развития учащегося*. Под уровнем развития учащегося следует понимать – обучаемость (предпосылки к учению), скорость усвоения (показатель темпа запоминания и обобщения – критериями последнего можно принять количество выполненных заданий необходимых для возникновения обобщений и экономность мышления [6]). Кроме общих умственных способностей в учебной работе проявляются специальные способности и одаренность детей.

2. Важнейшим среди прочих факторов, стимулирующих ученика к учебной деятельности, является учебная мотивация, которая определяется как «направленность учащегося к различным сторонам учебной деятельности» [8]. Отсюда возникает требование *учета индивидуальных особенностей учащихся в сфере мотивации*. Познавательные интересы в процессе обучения

необходимо учитывать с двух точек зрения: 1) побуждение интереса к учебной работе для повышения мотивации; 2) учет уже сложившихся индивидуализированных интересов и формирование новых.

3. Никакая внешне предлагаемая информация, не может стать внутренней для обучающегося, если у него нет соответствующей мотивации. Но отсутствие необходимой информации, которая соответствовала бы реально происходящим внутренним процессам ученика, тормозит его развитие. Таким образом, возникает требование *учета уровня обученности учащихся*.

4. Признавая индивидуальность личности учащегося, нельзя не признать за ним и права на реализацию в учебной деятельности собственных познавательных стратегий, поэтому при конструировании технологии индивидуализированного обучения требуется согласовывать *нормативные и личностные познавательные стратегии*, индивидуальные механизмы и способы познания.

5. Развивающее обучение достигается с помощью индивидуализации учебной работы. *Формы и методы*, применяемые при организации обучения в технологии индивидуализированного обучения, должны способствовать индивидуализации учебной деятельности.

6. Организация индивидуальной учебной деятельности требует разработки *специальных средств обучения* – развивающие задания, которые по содержанию должны быть оптимальной трудности и формировать рациональные умения умственного труда.

7. Кроме того, необходимо соблюдать еще одно универсальное условие – развиваемый *субъект должен быть включен в активную деятельность и общение*. Это требование вытекает из того обстоятельства, что ученик в учебном процессе не только объект, но и субъект процесса собственного учения. Эффективность обучения зависит не только от характера предъявленных заданий, но, прежде всего, и от познавательной активности учащегося. Таким образом, активность как состояние учащегося – предпосылка всей его учебной деятельности, а значит, и общего умственного развития.

Изучение особенностей личности, особенностей мотивации учащихся заставляет использовать адекватные методы и средства обучения, включать учащихся в активную познавательную деятельность, что, в конечном итоге, позволит эффективно работать с теми из них, чей интерес в изучении химии невелик, а также реализовать желание сильных и заинтересованных учащихся быстрее и глубже продвинуться в образовании.

В процессе конструирования технологического процесса решается ряд задач образовательного процесса: 1) обработка и структурирование предметного содержания, планирование информационных потоков; 2) исследование, развитие и коррекция развития индивидуальности; 3) формирование системы управления деятельностью учеников.

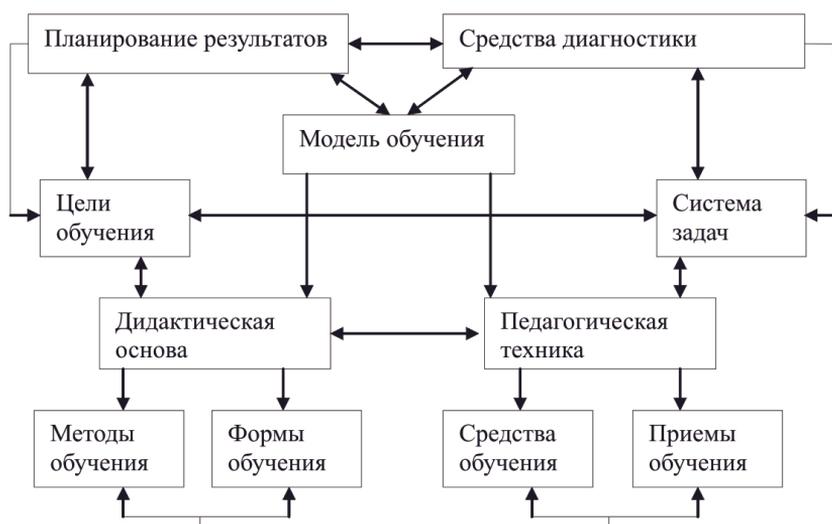
Любая образовательная технология обязательно включает в себя следующие структурные элементы: 1) представление планируемых результатов обучения; 2) средства диагностики состояния обучаемых и прогнозирова-

ния их ближайшего развития; 3) множество моделей обучения и 4) критерии выбора оптимальной модели обучения для данных конкретных условий.

В системах индивидуализированного обучения признаётся целесообразность многопрофильного и многоуровневого планирования результатов обучения. Это приводит к проектированию образовательного процесса на основе учета индивидуальных особенностей учащихся и разработке соответствующих технологий. Планирование результатов обучения может осуществляться через систему педагогических целей или систему задач. Та же система задач может служить одновременно и средством диагностики достижения планируемых результатов.

Под моделью обучения будем понимать систему, состоящую из дидактической основы и педагогической техники, используемых в данном учебном периоде [2].

Дидактическая основа модели обучения состоит из метода обучения и организационной формы, в которой он реализован, а педагогическая техника объединяет средства и приёмы, непосредственно используемые в учебном процессе. При этом средства обучения составляют единый комплекс и неотъемлемый компонент модели обучения (рис.).



Модель педагогической технологии индивидуализированного обучения

Также как и традиционная методика обучения, образовательная технология индивидуализированного обучения включает в себя следующие этапы:

- 1 этап – актуализация знаний;
- 2 этап – изучения нового материала крупным блоком;
- 3 этап – закрепление знаний об обязательных элементах содержания, определяемых Государственным стандартом (доведение до автоматизма умения решать типовые задачи);
- 4 этап – расширение и/или углубление изучаемого материала;

5 этап – развивающее дифференцированное закрепление для закрепления знаний и умений учащегося разного уровня;

6 этап – обобщающее повторение, контроль и индивидуальная коррекция знаний и умений.

Отличительной особенностью технологии индивидуализированного обучения является, во-первых, непрерывный мониторинг успешности учащихся, который и позволяет осуществлять учет их индивидуальных особенностей, во-вторых, предпочтение коллективным и фронтальным формам организации учебной деятельности индивидуальную самостоятельную работу и работу учащихся в малых группах, в-третьих, скрупулезный учет индивидуальных достижений учащихся в виде рейтинга, накопительной оценки, портфолио и т. п.

Системный подход лежит в основе любой педагогической технологии. Вершиной всякой системы является цель, которая должна быть, как отмечает [1], диагностична (проверяема и измеряема), реальна, конструктивна.

При конструировании технологического процесса индивидуализированного обучения необходимо учитывать, что цели задаются через планируемые результаты, а, значит, в единстве должны рассматриваться планирование результатов обучения и дифференциация образовательного процесса.

Содержание образовательных уровней определяется Государственным стандартом и по-разному определяется для разных профилей. В разработках по профильной дифференциации преобладают *трёхуровневые* структуры, в которых рассматриваются три типа содержания образования, называемые общекультурным, прикладным и профессиональным. Для профильной дифференциации в учебном плане существует инвариантная составляющая. Наряду с разными типами содержания (профильная дифференциация) нужно учитывать и разные степени сложности одного и того же учебного материала (уровневая дифференциация). Здесь также целесообразна трехуровневая система планирования результатов, потому что образовательный процесс Российской школы традиционно строится в соответствии с теорией Л. С. Выготского, классифицирующего учебную деятельность как репродуктивную, реконструктивную, и вариативную, и П. Я. Гальперина, в которой тоже рассматривается три типа ориентировочной основы деятельности.

Способ планирования результатов обучения реализуется через конкретные умения, и систему познавательных задач. Это тоже позволяет решить и проблему индивидуализации обучения, которую можно рассматривать как процесс последовательного решения системы целесообразно подобранных задач.

Системой задач называют совокупность заданий, удовлетворяющую требованиям полноты, связности, возрастания трудности, целевой ориентации, целевой достаточности и психологической комфортности [3].

В соответствии с дидактическими принципами в учебном процессе выделяются шесть постоянных элементов: 1) организация деятельности;

2) повторение; 3) изучение нового материала; 4) закрепление; 5) контроль; 6) коррекция.

В каждом элементе происходит взаимодействие учеников с обучающей системой, требующее в свою очередь управления процессом. Такое взаимодействие можно представить информационными потоками. В системе индивидуализированного обучения предпочтительны самостоятельная работа учащихся, тогда ученики выступают субъектами учения, а информационные потоки замкнуты внутри множества обучаемых или направлены вовне, и работа в малых группах, где информационные потоки двусторонние, ученик выступает в субъектно-объектном отношении относительно обучающей системы.

Способы взаимодействия и управления должны быть положены в основу формирования системы уроков в образовательной технологии. Также как и В. В. Гузеев [3], мы считаем, что типология уроков должна соответствовать ведущим дидактическим целям, которым отвечают обозначенные шесть элементов учебного процесса. Отсюда шесть типов урока: организационный; повторения; изучения нового материала; закрепления; контроля; коррекции. Типичный для традиционной методики «комбинированный урок» в технологии индивидуализированного обучения не целесообразен, как не имеющий логической целостности.

Так как каждый урок в педагогической технологии должен иметь единственную дидактическую цель, то основным учебным периодом оказывается не единичный урок, а *блок уроков*, т. е. множество уроков для изучения относительно автономной темы учебного курса, каждый из которых будет решать свою дидактическую задачу. При конструировании блока уроков следует также учитывать и то, что в рамках одного урока поставленная задача может оказаться нерешенной. Тогда требуется несколько однотипных уроков, преследующих одну дидактическую цель. Таким образом, структура блока уроков может оказаться как линейной, так и разветвленной.

Процесс управления учебной деятельностью определяется, прежде всего, организационной формой, в которую обличена данная деятельность. Поскольку речь в нашем случае идет о технологии индивидуализированного обучения, то наиболее предпочтительными формами являются самостоятельная работа и работа в малых группах. Самостоятельную работу можно рассматривать и как тип деятельности (в этом смысле самостоятельную работу детально исследовал и классифицировал П. И. Пидкасистый) [9] и как форму организации урока, представляющую собой индивидуальный практикум (признаком самостоятельной работы является отсутствие непосредственного управления деятельностью учеников со стороны учителя).

Однако, ведущая деятельность и ведущие потребности подростков (а это, прежде всего, потребность в общении), реализуются в основном через групповые формы поэтому групповое обучение должно занять в нашей технологии значимое место.

Организация временных малых групп может исходить из двух вариантов: без учёта уровневых достижений учащихся (возможно, с опорой на их общую учебную успешность) и с учётом ситуативных уровневых достижений. Первый вариант хорошо изучен в психологии и педагогике. На этой основе построены практически все имеющиеся групповые технологии. Но часто возникают ситуации, в которых существует необходимость построения групп с учётом актуально достигнутых учениками уровней планируемых результатов обучения.

Управление работой такой разноуровневой группы должно строиться по следующим правилам [3]:

- Группы формируются в соответствии с результатами контроля уровневых достижений и применяются на уроках закрепления.

- Группы создаются на короткое время, равное времени работы над задачей.

- По истечении отведённого времени группа отчитывается о своей деятельности. Важна субъективная эффективность группы, поэтому факт решения или не решения задачи роли не играет.

- Наиболее эффективная форма отчёта – «публичная защита». Не применяется для групп, уровень задач которых ниже или выше уровня задач класса.

- От группы отчитывается один представитель. Он назначается учителем в момент начала отчёта. Иногда для создания ситуации успеха отдельным ученикам представитель группы может выставляться группой.

- Оценка, полученная представителем группы при отчете, ставится всем членам группы.

Место и роль групповой деятельности – важная характеристика образовательной технологии.

Для успешного управления деятельностью учеников в технологии индивидуализированного обучения и планирования организационной структуры и содержания уроков необходимо организовать непрерывную обратную связь, получение своевременной информации об успешности продвижения каждого ученика.

Для диагностики текущего состояния обучаемых применяется жесткая система промежуточного и выходного контроля учебного периода. Предпочтительна комбинация рейтинговой и дескриптивной знаковой оценочных шкал.

Для фиксации результатов должна выстраиваться матрица контроля, отражающая динамику развития учеников. Такая информация позволяет планировать состав групп для организации деятельности учащихся на уроках закрепления и систематизации знаний и подбирать систему задач в зависимости от хода учебного процесса.

В технологии индивидуализированного обучения каждый ученик должен иметь своё место в плане урока. Отсутствие ученика на уроке вынуждает

учителя перестраивать план, иначе организовывать коммуникации и взаимодействие участников учебного процесса.

Функции учителя в технологии индивидуализированного обучения весьма разнообразны – он и организатор самостоятельной деятельности учащихся, и экспериментатор, и участник совместной исследовательской деятельности. Кроме того учитель должен осуществлять диагностику индивидуальности и результатов деятельности учащихся с учетом характера выбранной модели педагогической системы. Учитель при необходимости должен переходить от использования одной модели обучения к другой и уметь анализировать процесс и продолжать работу, внося в организацию деятельности необходимые поправки (рефлексия). Педагог должен владеть способами применения вновь разработанных средств обучения и всей учебно-материальной базы.

Педагог, работающей в технологии индивидуализированного обучения должен понимать, что организация деятельности учащихся не должна быть в ущерб здоровью учеников и собственному здоровью. Внедрение новой технологии – по объективным и субъективным причинам – может вызывать на практике конфликты, но педагогическая этика, требования гуманистической педагогики и психологии ориентируют учителя на поступки в духе терпимости, организацию эффективного общения. Технология индивидуализированного обучения – это пример так называемой бесконфликтной, или толерантной, педагогики. Педагог, наделенный такими характерными чертами, способен при использовании нетрадиционных педагогических технологий эффективно решать проблемы гуманистической концепции образования.

Библиографический список

1. **Беспалько, В. П.** Слагаемые педагогической технологии [Текст] / В. П. Беспалько – М.: Педагогика, 1989. – 192 с.
2. **Гузеев, В. В.** Эффективные образовательные технологии: интегральная и ТОГИС [Текст] / В. В. Гузеев – М.: НИИ школьных технологий, 2006. – 208 с.
3. **Гузеев, В. В.** Интегральная образовательная технология [Текст] / В. В. Гузеев – М.: Знание, 1999 (Серия «Системные основания образовательных технологий»)
4. **Боровских, Т. А.** Формирование когнитивных стратегий у учащихся – основа индивидуализации процесса обучения химии в школе [Текст] // Свиридовские чтения: сб. ст. вып. ч/редкол.: Т. Н. Воробьева С. 24 (отв. Ред.) (и др.). – Минск: БГУ, 2008. – С. 332–338
5. **Боровских, Т. А.** Индивидуализированные технологии обучения химии. Лекция [Текст] / Т. А. Боровских // Издательский дом «Первое сентября» приложение «Химия» № 20 от 16–31 октября 2006. – С. 3–11
6. **Калмыкова, З. И.** Обучаемость и принципы построения методов ее диагностики [Текст] / З. И. Калмыкова // В кн.: Проблемы диагностики умственного развития учащихся. Под ред. З. И. Калмыкова – М.: Просвещение, 1975. – 206 с.
7. **Лихачев, Б. Т.** Педагогика [Текст] / Б. Т. Лихачев – М.: Прометей, 1993;
8. **Маркова, А. К.** Психология обучения подростка [Текст] / А. К. Маркова – М.: Спутник, 1975. – 177 с.

9. Пидкасистый, П. И. Самостоятельная познавательная деятельность школьников в обучении [Текст] / П. И. Пидкасистый – М.: Педагогика, 1980. – 240 с.

УДК 371

Лыурова Надежда Валентиновна

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии Астраханского института повышения квалификации и переподготовки, lyurova-nv@mail.ru, Астрахань

**КОНСТРУИРОВАНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ
ТЕХНОЛОГИИ КАК ПОКАЗАТЕЛЬ
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ЗРЕЛОСТИ ПЕДАГОГА**

Lyurova Nadejda Valentinovna

Candidate of pedagogical sciences, Astrakhan Service Teachers Training Institute, lyurova-nv@mail.ru, Astrakhan

**DESIGNING OF PEDAGOGICAL TECHNOLOGY AS THE
RATING OF THE TEACHER'S PROFESSIONAL MATURITY**

Профессиональное становление педагога – сложный многоуровневый процесс, включающий в себя несколько стадий. Каждый уровень характеризуется особым состоянием профессионального самосознания и мастерства педагога. По мнению А. К. Марковой в своем развитии педагог проходит ряд этапов: от уровня вхождения в профессию до уровня профессионального мастерства, педагогического творчества. Исследователи определяют различные критерии профессиональной зрелости педагога. В качестве одного из критериев, по нашему мнению, может выступать умение педагогом конструировать свою педагогическую технологию.

Конструирование педагогической технологии – сложный процесс, который требует глубоких знаний педагогики и психологии, умения осуществлять исследовательскую деятельность, большого опыта работы со школьниками. В настоящее время важной характеристикой качества обучения становится компетентность личности, ее конкурентоспособность на рынке труда и самореализация в профессиональной, личной и социальной сферах жизни.

Следовательно, продуктивным будет то обучение, в результате которого ученик получит не только знания и умения (что само по себе является важным и необходимым), но и овладеет механизмами социализации, адаптации, выживания и, что на наш взгляд самое важное, – механизмами самореализации. По мнению ученых, придерживающихся гуманистического направления в психологии и педагогике, самореализация – то, что движет

развитием человека. Самореализация – цель каждого индивида, который стремится к ее осуществлению в каждую минуту своей жизни.

Развитие этих механизмов возможно при конструировании такой педагогической технологии, которая предполагает выполнение ряда условий.

Рассмотрим их подробнее.

Субъектная позиция учащегося. Субъект учебной деятельности – тот, кто способен самостоятельно ставить перед собой задачи и находить наиболее оптимальные средства и способы их решения. Данная позиция требует от учащегося активизации внутренних механизмов развития, освоения различных способов учебной деятельности, развития способности самостоятельно осуществлять познавательную деятельность.

Очевидно, что субъектная позиция предполагает наличие психологических знаний о человеке, процессе его развития, способностях, мотивации, самооценке и т. д. Следовательно, есть необходимость включать эту информацию в содержание программ различных дисциплин, активнее вводить в школе факультативные курсы по психологии, включать подобную информацию в содержание классных часов и т. д.

Кроме того, содержание и организация учебной деятельности на уроке должны обеспечивать освоение приемов запоминания, способствовать развитию мышления, волевой сферы, обучение учащихся приемам, методам и способам самопознания, регуляции совершенствования своих личностных, интеллектуальных, эмоционально-волевых качеств.

Безусловно, субъектная позиция не ограничивается этим. Все вышеперечисленные условия (мотивация, создание ситуации выбора и др.) способствуют реализации учеником субъектной позиции в учебном процессе.

Мотивация обучения. Мотивация учащихся к учебной деятельности на уроке, особенно подростков, – достаточно серьезная проблема. На наш взгляд, для ее решения необходимо, чтобы в каждый момент урока ученик знал, что он делает, и, самое важное – зачем. Зачем ему это нужно? Зачем он выполняет именно это упражнение, а не какое-либо другое? Чему оно его учит? Какое место займут эти знания в его картине мира, в его мировоззрении?

Кроме того, необходимо правильно осуществлять процесс целеполагания. Правильно поставленная цель, принятая учеником, а в наилучшем варианте поставленная им самостоятельно, трансформируется в мотив. Следовательно, одноразового целеполагания в начале урока явно не достаточно. Необходима систематизация этого процесса: выявление цели перед каждым упражнением, каждой задачей, каждым видом деятельности.

Построение обучения с опорой на ведущую деятельность учащихся различных возрастов. Для младшего школьника ведущей деятельностью является учебная. У этих детей сильна социальная мотивация. Они готовы выполнять требования учителя, порой не задумываясь, зачем это нужно. К сожалению, такая мотивация вытесняет познавательную. Сохранению познавательной мотивации, на наш взгляд, будет способствовать создание на уроке условий для осознанного обучения, ситуаций успеха. Сделать обу-

чение интересным, но не развлекательным – очень важная задача, стоящая перед учителем.

Для подростков ведущей деятельностью, по мнению Д. Б. Эльконина, является интимно-личностное общение. Значит, успешность обучения во многом будет зависеть от степени удовлетворения потребности подростка в общении и самоутверждении себя как личности. Следовательно, необходимо дать ему возможность самоутвердиться, спорить, критиковать, отстаивать свою позицию на уроке, на том материале, который составляет содержание образования.

Учет индивидуальных особенностей учащихся, помощь в осознании своего способа научения.

Не требует доказательств тот факт, что каждый ребенок – уникальная личность, требующая уважения, развития и поддержки его индивидуальности.

В связи с этим, следует учитывать и половые различия детей. Воспитывать и обучать мальчиков следует иначе, чем девочек. В соответствии с теорией В. А. Геодакяна восприятие мальчиков и девочек различно: слух мальчиков острее, девочки более чувствительны к шуму, у них выше кожная чувствительность, восприятие более детализировано, речь девочек более правильная и сложная, девочки более внушаемы, мышление их более конкретно, ориентировано на получение результата, мальчики более склонны к поисковой деятельности, чем девочки и т. п. Следует заметить, что эта теория остается спорной.

В задачу современного образования входит и осуществление помощи учащимся в определении и осознании своего стиля интеллектуальной деятельности. По мнению Н. Когана, индивидуальный стиль деятельности выступает как стиль мышления, т. е. устойчивая совокупность индивидуальных вариаций в способах восприятия, запоминания и мышления, за которыми стоят различные пути приобретения, накопления, переработки и использования информации. Успешность учащегося в учебной деятельности во многом зависит от того, насколько продуктивно он использует свои способности. Для этого необходимо знать свои сильные и слабые стороны. Задача учителя и школьного психолога – помочь учащимся определить ведущую модальность понимания информации, ее восприятия и переработки (визуальная, аудиальная, кинестетическая модальности). Это определяет выбор методов восприятия и запоминания материала. Необходимо совместно с учащимся определить предпочтительный способ научения (ассоциативно-рефлекторный, проблемный, планомерного формирования умственных действий, научение путем усвоения научных понятий). Зная, каким образом происходит научение, учащийся будет регулировать этот процесс, осуществлять осознанное управление процессом научения.

Опора на субъектный опыт учащихся и создание условий для расширения этого опыта. На наш взгляд, в процессе обучения необходимо опираться на те знания, умения и опыт, которые ребенок уже приобрел. Живя

в реальном мире, он обогащается различным опытом деятельности, социальных отношений, приобретает знания опытным путем. Задача школы – систематизировать эти знания, придать им научный аспект, провести параллель между знаниями, приобретенными опытным и теоретическим путем, включить их в контекст содержания образования.

Вариативность обучения и стимулирование учащихся к выбору и принятию ответственности за него. Эти две позиции тесно связаны и практически не существуют одна без другой.

Вариативность и ситуации выбора заставляют учащегося осознавать, что он сам организует процесс обучения, свое продвижение вперед и воспитывают ответственность за результат своей деятельности. Такое обучение дает опыт жизнестворчества. Вариативность обучения предусматривает не только задания разного уровня сложности, но и задания, облаченные в разные формы, различные по содержанию, по способу предъявления. Например, можно предложить учащимся выбрать форму работы на уроке: фронтальную, групповую, парную или индивидуальную работу, где учитель выступает в роли консультанта. Подобная ситуация заставляет учащегося принять позицию субъекта деятельности, который сделал свой выбор и несет ответственность за него.

Другим вариантом создания ситуации выбора может быть следующая. Из группы упражнений, выполнение которых отвечает цели урока, в связи с ограничением времени урока необходимо выбрать те, которые наиболее полезны. Выбор необходимо мотивировать.

Возможны варианты упражнений по способу предъявления. Например, одни задачи – в текстовой форме, другие – в виде схемы, третьи – в виде рисунка, четвертые – фрагмент видеофильма и т. д.

Можно варьировать задания и по содержанию. Учитывая особенности аудиалов, визуалов и кинестетиков можно предложить упражнения, направленные на учет их особенностей.

В случае достаточно развитых умений самооценки учащихся можно несколько вариантов домашнего задания на выбор.

Ситуации выбора возможны и нужны при решении задач нравственного характера. Если речь идет о личностно-ориентированном обучении, то решение нравственных задач направлено на развитие личностных функций учащихся. Нравственный рост, развитие системы ценностей невозможно без размышлений, выбора, осознания своей позиции.

Создание условий для реализации личностных функций учащихся в процессе обучения. Следует обратить внимание на то, что современное образование призвано дать учащемуся не только знания и умения, научить его самостоятельно приобретать их. Оно должно создать условия для развития личности ребенка, реализации его личностных функций. Мы разделяем мнение В. В. Серикова, что именно в возможности реализации личностных функций проявляется потребность человека быть личностью. В качестве личностных функций он выделяет следующие: мотивации (принятие

и обоснование деятельности); опосредования (по отношению к внешним воздействиям и внутренним импульсам поведения); коллизии (видение скрытых противоречий действительности); критики (в отношении предлагаемых извне ценностей и норм); рефлексии (конструирование и удержание определенного образа «Я»); смыслов творчества (определение системы жизненных смыслов вплоть до самого важного – сути жизни); ориентации (построение личностной картины мира, индивидуального мировоззрения); самореализации (стремление к признанию своего образа «Я» окружающими); обеспечение уровня духовности жизнедеятельности в соответствии с личностными притязаниями [6; 12].

Таким образом, на уроке учащийся должен получить возможность удовлетворить свою потребность – проявить себя как личность, т. е. реализовать указанные личностные функции. Это, в свою очередь, требует от учителя создания специальных ситуаций.

Развитие общеучебных умений. Факторами, способствующими становлению субъектности, являются: владение многообразными способами добытия знаний, в том числе – системой общеучебных умений; наличие мотивов, побуждающих к учебной деятельности; проявление волевых усилий. Таким образом, чтобы иметь возможность реализовать свою субъектность, ученику необходимо, во-первых, владеть системой общеучебных умений.

Как известно, общеучебные умения подразделяются на три группы: учебно-управленческие, учебно-информационные, учебно-логические. Особое место в этой классификации занимают учебно-управленческие умения.

Действительно, процесс обучения должен быть не только управляем со стороны учителя, но и самоуправляем со стороны учащегося. Д. В. Татьянченко и С. Г. Воровщиков понимают под учебно-управленческими умениями общеучебные умения, обеспечивающие планирование, организацию, контроль, регулирование и анализ учащимися собственной учебной деятельности [7]. К числу учебно-управленческих умений, по нашему мнению, относятся умения осуществлять самооценку и самодиагностику учебной деятельности.

Важно организовать на уроке не только самооценку выполненных учебных заданий, но и оценку своего внимания при выполнении конкретного упражнения, степени прилежания, умения управлять собой и т. п. Вместе с тем, для результативности учебной деятельности одной самооценки недостаточно. Для продвижения вперед необходимо овладеть диагностическими умениями. Учебная самодиагностика предполагает оценку сложившейся ситуации, поиск причин данного состояния, определение путей изменения ситуации к лучшему. Оценочные и диагностические умения необходимо формировать совместно, так как они составляют единую систему.

Кроме того, содержание и организация учебной деятельности на уроке должна обеспечивать освоение приемов запоминания, способствовать развитию мышления, волевой сферы. В педагогике группу подобных умений относят к учебно-логическим. Особенностью данных умений является то,

что они, как правило, не являются результатом непосредственного педагогического воздействия, формируются в процессе изучения другого конкретного материала, выходят за рамки преподаваемого и являются результатом самостоятельной интеллектуальной активности школьника. Установить уровень их сформированности достаточно сложно. Однако, целенаправленно организовать их развитие возможно. Примером работы в этом направлении могут быть развивающие системы Л. В. Занкова, Д. Б. Эльконина, В. В. Давыдова.

Выбор наиболее продуктивных способов взаимодействия с учащимися, создание благоприятного психологического климата на уроке. Создание благоприятного психологического климата предполагает положительный эмоциональный фон, создание ситуации успеха, творческую продуктивную коммуникацию, доброжелательный деловой стиль общения, передачу инициативы детям, уважение права на собственное мнение, обеспечение психологической безопасности учащихся.

Следует отметить тот факт, что не только конструировать, но и реализовать подобную технологию сможет лишь тот педагог, который находится на высоком уровне развития профессионального мастерства.

Библиографический список

1. **Бондаревская, Е. В.** Гуманистическая парадигма личностно ориентированного воспитания [Текст] / Е. В. Бондаревская. // Педагогика, 1997. № 4 – С. 11–17.
2. **Кулько, В. А.** Формирование у учащихся умений учиться [Текст] / В. А. Кулько, Т. Д. Цехмистрова – М.: Просвещение, 1983. – 80 с.
3. **Лыурова, Н. В.** Развитие общеучебных умений учащихся в системе личностно-ориентированного обучения. Учебно-методическое пособие [Текст] / Н. В. Лыурова. Астрахань – Изд-во АОИУУ, 2005. – 60 с.
4. **Образование** в поисках человеческих смыслов [Текст] / Под ред. Е. В. Бондаревской. – Ростов- на-Дону, 1995. – 103 с.
5. **Сериков, В. В.** Личностно-ориентированное образование [Текст] / В. В. Сериков // Педагогика, 1995. – № 5. – С. 16–21.
6. **Сериков, В. В.** Образование и личность. Теория и практика проектирования образовательных систем [Текст] / В. В. Сериков – М.: Изд-во корпорация «Логос», 1999. – 272 с.
7. **Татьянченко, Д. В.** Организационно-методические условия развития общеучебных умений школьников [Текст] / Д. В. Татьянченко, С. Г. Вороховщиков // Школьные технологии, 2002. – № 5. – С. 42–45
8. **Усова, А. В.** Формирование у учащихся учебных умений [Текст] / А. В. Усова, А. А. Бобров – М.: Знание, 1987. – 80 с.
9. **Якиманская, И. С.** Личностно-ориентированное обучение в современной школе [Текст] / И. С. Якиманская – М.: Сентябрь, 1996. – 96 с.

РАЗДЕЛ V

ФОРМИРОВАНИЕ КУЛЬТУРЫ ЛИЧНОСТИ

УДК 378

Ануфриева Дина Юрьевна

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии Новосибирского государственного педагогического университета, Новосибирск

ФОРМИРОВАНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗА В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ

Anufrieva Dina Yuryevna

Assistant professor of the department of pedagogic and psychology of the state pedagogical university in Novosibirsk, Novosibirsk

TURNING PEDAGOGICAL IMAGE IN THE PROFESSIONAL ACTIVITIES

С позиции герменевтического подхода личностное и профессиональное развитие учителя представляет собой процесс достижения содержательного единства, целостности.

Целостность предполагает формирование в сознании учителя педагогического образа, в котором воспроизводятся структурные характеристики педагогической действительности. Образ – в философии понимается как «результат и идеальная форма отражения предметов и явлений материального мира в сознании человека» [8, с. 907].

Педагогический образ как целостное явление в сознании учителя состоит из нераздельного единства чувственных и смысловых моментов, которые образуют «взаимосвязь душевной жизни» (В. Дильтей). Формирование этой взаимосвязи происходит на основе отдельных процессов восприятий, представлений, эмоциональных состояний, получаемых учителем в процессе выполнения профессиональной деятельности и которые вначале носят отрывочный и разрозненный характер. Затем отдельные знания, действия, полученные в результате обучения или профессиональной деятельности, начинают переживаться учителем, становятся для педагога личностно значимыми, согласуются с его личностными смыслами. В результате происходит слияние между представлениями и эмоциональными состояниями учителя, которые складываются в единый педагогический образ, в котором трудно разделить его составные.

Взаимосвязь чувственных и смысловых моментов воздействует на личность педагога как целое, которое способно изменить личный опыт учителя. «Не бывает так, что изменение приводит к содержанию, которое бы не было обретоно в опыте, оно всякий раз состоит в том, что отдельные содержания

или их сочетания либо выпадают, либо усиливаются или ослабляются, либо дополняются содержаниями и их сочетаниями, которые приходят в восприятие или представление из опыта» [6, с. 312].

Смысловой компонент личного опыта учителя является центром, который дает начало круговороту развертывания личного опыта учителя.

Личный опыт учителя всегда более ограничен, чем возможности, которые заключаются в содержании педагогической деятельности. Педагогическое образование и педагогическая деятельность являются феноменами объективного мира и продуцируют новые смысловые пласты. В процессе педагогического образования учитель постигает и присваивает новые для себя смыслы, затем в результате профессиональной педагогической деятельности учитель должен понять конкретную педагогическую ситуацию, «увидеть, что в ней правильно и действовать в соответствии с этим смыслом. Цели не известны заранее, они осмысливаются в последовательных актах применения смысла» (Х-Г. Гадамер).

Э. Гуссерль подчеркивал, что всякое смысловое событие осознается двупланово – ценностно и постигающее, как с позиции нахождения своего (тождества), так и с позиции установления другого, отличного в тождественном. Феноменальное взаимодействие Я и Своего-другого рождает смысл, а он уже раскладывается на два момента, как встреча своего со своим, что позволяет устанавливать ценностный горизонт содержания и опознание другого, где преодолевается инаковость между Я и другим.

Таким образом, Э. Гуссерль выделял в личном опыте две структуры: собственное, внутреннее, и другое, внешнее, чужое. Внутренний опыт обладает универсумом того, что является собственным для него, которое подлежит раскрытию. Другое в структуре опыта существует как опыт объективного мира, внешнего по отношению к внутреннему – это потенциальная сфера, часть собственного конкретного опыта личности.

Постижение смысла начинается с процесса установления тождественного и отличного от тождественного между личным опытом учителя и содержанием педагогической деятельности. Совпадающее с личным опытом учителя – это «встреча своего со своим» (Э. Гуссерль), явления родственности, общности (Ф. Шлейермахер).

Тождественная составляющая личного опыта относится в герменевтике к области предпонимания. Е. Н. Шульга описывает интерсубъективный опыт предпонимания в виде соответствующих стереотипов обыденного сознания, например, представлений, понятий или заблуждений, т. е. всего того, что составляет индивидуальный внутренний опыт и воспринимается человеком как объективная реальность, соответствующая предшествующему опыту познавательной деятельности и знанию в широком смысле этого слова.

Тождественным для личного опыта учителя является то, что согласуется с его ментальными стереотипами (образами, понятиями, мнениями, предубеждениями, догадками и т. д.), воспринятыми из окружающего мира

и сформированными всем предшествующим индивидуальным опытом познавательной и социокультурной деятельности, в том числе осуществляемой в повседневной жизни.

Х-Г. Гадамер утверждал, что опыт формирует типические всеобщности и всегда стремится быть подтвержденным, если подтверждение отсутствует, тогда опыт изменяется.

Совпадающее в личном опыте учителя со смыслами педагогического процесса позволяет быстрее и эффективнее усваивать содержание, то что «может быть моментально «схвачено» в качестве понятого и что согласуется с наиболее стереотипными для данного индивида ментальными состояниями» [9]. Поэтому нахождение учителем «своего» в педагогическом процессе не приводит к развитию, расширению личного опыта, а всего лишь подтверждает имеющиеся знания.

В феноменологии Э. Гуссерля опыт объективного мира является Другим, внешним по отношению к собственному опыту субъекта. Постигание Другого, чужого опыта происходит в процессе установления смысла. Вначале Другие опыты исключены из бытия личности, затем осуществляется смысловая надстройка над Я, и Другие становится явлением объективного мира, но пока они не имеют смысл для Я. Другие в Я не остаются изолированными друг от друга, в дальнейшем они конституируют один и тот же мир и теперь имеют смысл для Я, таким образом, происходит развитие личного опыта.

В герменевтике традиционно выделяются два способа преодоления чужого: первый – чувственный способ, «вживание» в субъективный мир другого человека, моделирование в себе посредством эмпатии состояний внутреннего мира другого и второй – аналитический, рациональный, посредством сравнений, аналогий, Преодоление чуждости позволяет достичь общего смысла и расширить горизонт личного опыта учителя.

Социальные смыслы позволяют выходить за пределы личного опыта. Профессиональная педагогическая деятельность является источником формирования социальных смыслов для педагога. Социальный смысл позволяет соотносить учителю свой личный опыт с опытом других людей, другими целями, мнениями, жизненными принципами, которые ему необходимо учитывать в своей деятельности.

Понимание смыслового социального значения определяется личным опытом учителя, его «собственным горизонтом». Процесс развития личного опыта предполагает принятие социальных смыслов и их реконструирование в направлении повышения их соответствия личным смыслам. Процесс усвоения социального опыта возможен только через его перевод на язык собственного опыта учителя. В результате присвоения социального опыта происходит «слияния горизонтов», расширение личного опыта педагога. Формирование личного смысла производного от социального позволяет расширять систему смыслов и совершать постоянное круговое движение развития личного опыта педагога.

Как только содержание нового опыта становится убеждением и личность «способна предвидеть то, что раньше было неожиданностью» (Х-Г. Гадамер) это становится внутренним достоянием личности, ее прошлым опытом.

Чувственный компонент педагогического образа связан с переживаниями учителя.

В философии переживание рассматривается как осознанные эмоции, категория, связывающая эмоции и разум. С этой точки зрения переживания дают возможность когнитивной оценки и снижают порог осознания, уничтожая барьер между объектом и субъектом [5, с. 262].

В теориях деятельности С. Л. Рубинштейна и А. Н. Леонтьева переживание выполняет регуляторную функцию – дает энергию для активности и направляет на определенный объект. Переживание как единица социальной ситуации помогает ее сознанию и в качестве смысла ситуации для данного человека влияет на его развитие.

Переживание является необходимым процессом для развития личного опыта, это состояние позволяет человеку переосмыслить свою жизненную ситуацию, обращает личность к ее внутреннему миру, опыту. В этом заключается основное различие между переживанием и деятельностью, в результате последней человек обращается к внешнему миру [1, с. 9]. Все те жизненные отношения, которые актуально не реализуются сейчас в целенаправленной деятельности, существуют в жизни человека в виде переживания. Личность переживает намного больше, чем действует, считает Ф. Е. Василюк.

Ученый понимает переживание как особую деятельность по перестройке психологического мира личности, направленную на установление смыслового соответствия между сознанием и бытием, общей целью которого является повышение осмысленности жизни. Выделяет различные типы переживаний: гедонистическое, реалистическое, ценностное и творческое.

Ф. Е. Василюк выделяет два уровня переживания: глубокое и поверхностное. Поверхностное переживание – эгоцентрично, обеднено смыслом, не замечает разных аспектов, поэтому либо замыкается на себе, либо переходит в прямолинейное действие.

Глубокое переживание имеет 2 главные черты – смысловую интегральность и личностную включенность. Первая состоит в том, что в содержании переживания различные стороны и пласты жизни перекликаются, вступая в смысловое взаимодействие между собой. Вторая черта выражается в том, что, личность, с одной стороны отличает себя от переживания, а с другой – активно участвует в осуществлении переживания, принимая его как реальность, но не как окончательный факт, а как находящийся в становлении смысловой процесс. Личность формирует свое отношение к этому процессу, оценивает и переосмысливает его, поддерживает в нем одни тенденции, смиряется с другими, борется с третьими, ищет формы, средства и пути его осуществления [1, с. 62].

В герменевтике распознать себя в других индивидах и означает особое длительное целостное душевно-духовное переживание. Через понятие переживание В. Дильтей включает элементы объективного внешнего мира в индивидуальное восприятие субъекта. Согласно В. Дильтею предметы окружающего мира воспринимаются познающим разумом посредством «переживания».

В. Дильтей понятие переживания связывает не с элементами сознания, а в виде внутренней связи, неотделимой от ее воплощения в духовном, индивидуальном продукте. Тем самым индивидуальное сознание соотносится с миром социально-исторических ценностей, с миром духовности. Переживание определяется В. Дильтеем как специфическая энергия, присущая самой жизни. Переживание может обобщаться, генерализироваться и переноситься, такое переживание приобретает статус жизненного опыта.

Некоторые философы герменевтики понимают переживание как состояние личности, которое позволяет непосредственно, внутренне «схватить» явление. Переживать это значит позволять воздействовать на себя чему-либо, прожить или испытать нечто (В. Дильтей, О. Больнов, Э. Гуссерль).

Х-Г. Гадамер различает понятия «переживать» и «переживание», первое несет оттенок непосредственности, с которым воспринимается действительность, переживать – это значит: интерпретировать, формировать образ, сохранять содержание того, что было пережито. Переживание понимается философом как значимое содержание, обладающее ценностью, имеющее непреходящее, постоянное значение «опыт переживания ошибок, страданий, разбитых надежд приводит к осознанию своих границ и одновременно к открытости конечного человеческого существования в сфере всеобщего, универсального» [3, с. 493].

Таким образом, переживание:

- определяет значимость события в личной и профессиональной жизни учителя;
- выступает как внутренний сигнал, посредством которого осознается личностный смысл происходящих событий;
- с помощью переживаний учитель осуществляет осознанный выбор возможных мотивов и регуляцию своего поведения;
- является одной из особых форм активности и способствует переосмыслению и преобразованию личного опыта учителя;
- переживание способно превратить чуждое, что несет в себе явление педагогической действительности в личный опыт педагога.

Причиной переживания является событие или ситуация, значимая для личности. Различные по глубине и значимости события и ситуации оставляют в душе человека собственный индивидуальный след. Поэтому, для того, чтобы у учителя возникло переживание, необходимо, чтобы он мог эмоционально воспринимать педагогические факты, научные данные, получать впечатления от педагогической деятельности, которые будут выражены в личном опыте. Любая педагогическая ситуация должна вызывать у учи-

теля ответную эмоциональную реакцию, сущностью которой будет педагогически целесообразное эмоциональное переживание.

Субъективное переживание, включаясь в контекст педагогического процесса, помогает учителю понять и описать смысл. В профессиональной педагогической деятельности учитель должен воспроизвести, пережить в собственном опыте то первоначальное переживание, которое вызывает явление культуры. Расширение личного опыта возможно, когда, исследуя опыт других, педагог переживает это событие и делает для себя определенные выводы.

По мнению Г. Шпета переживание помогает личности понять и интерпретировать смысл, уменьшает препятствия, встающие на пути познания педагогической деятельности, делает эталоны и ценности педагогической профессии нормами для учителя.

В переживании педагогической действительности можно выделить два компонента: когнитивный и интенциональный. Когнитивный компонент переживания – процесс постижения и конструирования ситуаций и отношений в ней. Динамический, интенциональный компонент – побуждает учителя к определенным действиям с конкретными педагогическими объектами и с постижением их сути и смысла. Переживания, интериоризируя приобретаемые социальные смыслы, соотносят их с личностными ценностями, формируют новые личностные смыслы.

Все вышесказанное позволяет сделать вывод, пересечение личного опыта учителя и педагогической действительности формирует новое целостное содержание – педагогический образ, который имеет два источника детерминации:

Педагогический образ включает в себя чувственный опыт учителя, его переживания, получаемые от профессиональной педагогической деятельности и в этом смысле образ индивидуален, эмоционально окрашен, личностно значим.

Педагогический образ включает результаты теоретического осмысления педагогической действительности, через овладение социальным опытом, который представлен в системе педагогических понятий, теорий, технологий.

В процессе педагогического образования и профессиональной педагогической деятельности педагогический образ уточняется, перестраивается, его содержание обогащается в результате новых впечатлений, переживаний, смыслообразований.

Библиографический список

1. **Василюк, Ф. Е.** Психология переживания [Текст] / Ф. Е. Василюк. – М., 1964.
2. **Гадамер, Х-Г.** Актуальность прекрасного [Текст] / Х-Г. Гадамер. – М.: Искусство, 1991. – 336 с.

3. **Гадамер, Х-Г.** Истина и метод: Основы философской герменевтики [Текст] / Х-Г. Гадамер; Общая ред. и вступит. ст. Б. Н. Бессонова. М.: Прогресс, 1988. – 700 с.
4. **Гуссерль, Э.** Картезианские размышления [Текст] / Э. Гуссерль. – СПб : Наука, 2006. – 315 с.
5. **Категория** переживания в философии и психологии. Монография [Текст] / Т. Д. Марцинковская и др. – М.: Прометей, 2004. – 453 с.
6. **Дильтей, В.** Герменевтика и теория литературы: в 6 т. [Текст] / В. Дильтей. – М.: 2001. – 4 т. – 531 с.
7. **Рикер, П.** Герменевтика. Этика. Политика: московские лекции и интервью [Текст] / П. Рикер. – Рос. акад. наук, инст. философии, М.: АО КАМИ, изд. центр «Академия», 1995. – 159 с.
8. **Современный философский словарь** [Текст] / Под. общ. ред. профессора В. Е. Кемерова. – М.: Академ. проект, 2004. – 864 с.
9. **Шульга, Е. Н.** Проблематика предпонимания в герменевтике, феноменологии и социологии [Текст] / Е. Н. Шульга. – М.: Рос. акад. наук, инст. философии, 2004. – 170 с.

УДК 378.14

Сёмина Марина Викторовна

Кандидат педагогических наук, доцент, начальник Управления воспитательной работой Забайкальского государственного гуманитарно-педагогического университета им. Н. Г. Чернышевского, semina-67@mail.ru, Чита

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРИНЦИПЫ РАЗВИТИЯ ФАМИЛИСТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ МОЛОДЕЖИ В СОВРЕМЕННОЙ ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

Semina Marina Viktorovna

The Candidate of Pedagogical Sciences, the Head of educational work department of Zabaikalsky State Humanitarian and Pedagogical university named after N. G. Chernyshevsky, semina-67@mail.ru, Chita

PEDAGOGICAL PRINCIPLES OF DEVELOPMENT FAMILY COMPETENCE OF YOUTH OF THE MODERN HIGHER SCHOOL

Превентивная успешность брака, стабильность семьи в целом определяется уровнем личностной зрелости вступающих в брак индивидов, их способностью к саморазвитию и самосовершенствованию. Это выдвигает проблему фамилистической компетентности молодежи, поиска обеспечивающих ее и отвечающих требованиям времени условий в число наиболее актуальных педагогических конструктов (Л. И. Васильева, И. Ю. Зудилина, Г. И. Исакаева, Н. Ю. Шлейкова и др.).

Фамилистическая компетентность отличается структурной сложностью и, на наш взгляд, является синергетическим взаимодействием когнитивного, эмотивного, оценочно-волевого и деятельностного компонентов [5, с. 22]. *Когнитивный компонент* предусматривает овладение на современном научном уровне социально-философскими, психолого-педагогическими, правовыми, психосексуальными знаниями и представлениями об особенностях и условиях построения оптимальных брачно-семейных отношений и способностями к их творческому развитию. Сформированность мировоззренческой системы личности включает матримониальные ценности; высокий уровень побуждения, интереса к самопознанию, способность к научным обобщениям эмпирических фактов, к глубокому содержательному пониманию и объяснению явлений и событий жизненного цикла семьи, раскрытию в них движущих противоречий и путей их разрешения, а также организацию процесса познания как последовательно реализующегося, завершающегося общественно и личностно значимым результатом – выстраиванием и реализацией собственной модели брачно-семейных отношений. *Эмотивный компонент* фамилистической компетентности включает интерес к истории человечества, страны, народа, семьи; зрелое историческое осознание уникальности семейных ценностей; понимание сложности и неоднозначности нравственных отношений, психологически адекватный учет их в повседневном поведении, культивирование высших нравственных чувств и отношение в общении с членами семьи, позитивное отношение к себе как субъекту брачно-семейных отношений. **Оценочно-волевой** компонент означает развитие способности к построению мысленных моделей перспективных брачно-семейных отношений и определение своего творческого места в них; осознанную организацию своего жизненного пространства, проблемное видение и позитивное разрешение межличностных конфликтов, способность предвидеть и адекватно оценивать социальные последствия своих поступков, осознанную потребность в самоограничении, стремление к внутренним регулятивам поведения. *Деятельностный компонент* фамилистической компетентности означает осознание активности, деятельности, творчества как высшей человеческой ценности; свободный переход личности из идеального в практически-преобразующий план брачно-семейного взаимодействия, достижение гармонии духовных и физических отношений в браке, их направленность на демократизацию и гуманизацию; умение строить реальные отношения помощи, любви, защиты другого человека, противостояние деструктивным процессам в партнерстве, супружестве, родительстве.

Важным фактором развития фамилистической компетентности является образовательная сфера. Образовательный процесс, следуя гуманистической, личностно ориентированной методологической основе, должен соответствовать идее «свободы учения» (К. Роджерс), признавать «приоритет внутренней жизни» студентов (А. Комбс), ориентироваться преимущественно на «внутреннее обучение» (А. Маслоу), быть направленным на созда-

ние студентом «лично-значимого образа мира» (И. С. Якиманская), «культивирование уникального опыта личности» (В. А. Петровский), становление «субъектных функций индивидуума» (В. В. Сериков). Образовательный процесс в этой связи понимается нами, вслед за И. П. Подласым, В. А. Сластениным, Е. Б. Старовойтенко, как развивающее взаимодействие педагога и студента, направленное на достижение заданной цели и приводящее к намеченному педагогом и принятому студентом изменению состояния, преобразованию свойств и качеств обучающихся – субъектов развития [6, с. 65]. Основываясь на обширном педагогическом наследии, выделим принципы развития фамилистической компетентности молодежи в образовательном процессе вуза.

Смыслообразующим в нашем исследовании является *принцип нравственного императива*, заложенный трудами Я. А. Коменского, Ж. Ж. Руссо, Л. Н. Толстого, развитый исследованиями Н. А. Бердяева, Ф. М. Достоевского, К. Н. Вентцеля, Н. И. Новикова, А. Н. Радищева. В русле современной педагогики данный принцип утверждает гуманистическую направленность образовательного процесса и предполагает последовательное отношение педагога к обучающемуся как к ответственному и самостоятельному субъекту собственного развития. Методологической основой взаимодействия личности и группы в развитии фамилистической компетентности молодежи в современном образовательном процессе служит субъект-субъектный подход (Л. Н. Куликова, А. К. Осницкий, Г. А. Цукерман, И. С. Якиманская и др.). Логичным результатом последовательной реализации данного принципа, на наш взгляд, станет ситуация, когда именно образование определит успешное освоение молодыми людьми позитивных норм и ценностей брачно-семейного института, обеспечит баланс между адаптированностью человека в обществе и эмоциональным дифференцированием в нем. Реализация образовательного процесса, как гуманистически направленного, эффективно влияет на развитие у воспитанников рефлексии и саморегуляции, на формирование отношения к миру и с миром, на развитие чувства собственного достоинства, ответственности, терпимости личности – носителя демократических отношений в семье, обществе, этносе.

Значимое место в развитии фамилистической компетентности студенческой молодежи мы отводим *принципу природосообразности* (Я. А. Коменский, Ж. Ж. Руссо, А. Дистервег, Л. Н. Толстой, В. И. Вернадский, М. Ключковский, В. С. Шубинский, Л. Н. Куликова), суть которого в требовании соответствия педагогического влияния биологической и социальной природе воспитанника. Данный принцип предполагает учет в образовательном процессе возрастных и индивидуальных особенностей личности, опору на ведущие потребности возраста, экологичность педагогического воздействия, осторожность и тонкость в общении с человеком, как «био-психо-социо-культуро-этно-природо-космическим существом» [3, с. 284]. Принцип природосообразности в развитии фамилистической компетентности студенческой молодежи осуществляется через организацию образовательного

процесса, поддерживающего и укрепляющего здоровье студентов, способствующего закреплению норм здорового образа жизни личности и семьи. Принцип предусматривает направленность образовательного процесса на развитие самовоспитания, самообразования, самообучения студентов способам успешного семейного строительства; выстраивание образовательного процесса с учетом центральных новообразований юношеского возраста и зоны ближайшего развития конкретной личности, реализующей свой потенциал участника брачно-семейных отношений.

Динамизм процесса становления, развития личности в период юности, глубина личностных преобразований объясняется тем, что взрослеющий человек находится в позитивной фазе психической постпубертатности. Подготовка к вступлению в брак, наряду с профессиональным становлением, является деятельностью, определяющей личностное развитие юноши. Сензитивность данного возрастного периода развитию фамилистической компетентности аргументируется анализом потребностно-мотивационной и эмоционально-чувственной сфер молодого человека [4, с. 117–122].

Важным в развитии фамилистической компетентности студенческой молодежи нам представляется *принцип культуросообразности* (А. Дистервег, К. Д. Ушинский, В. В. Розанов, А. Г. Асмолов, В. И. Иванов и др.), указывающий на необходимость воспитания «сообразно» культуре. Понятие культуросообразности воспитания отражает помощь личности в ее подлинно человеческом развитии, раскрытии ее индивидуальности [2]. Необходимо, в соответствии с принципом культуросообразности, чтобы образование помогало взрослеющему человеку ориентироваться в тех изменениях, которые постоянно происходят в нем самом, окружающем его мире, современном брачно-семейном институте. Важно, чтобы обучение в вузе помогало «вписаться» в изменяющиеся реалии жизни, найти адекватные способы самореализации и самоутверждения, скорректировать возможные негативные последствия некоторых социальных инноваций в сфере брака и семьи. Пути осуществления принципа культуросообразности в этой связи видятся нам в понимании образовательного процесса как составной части культуры общества и семьи как культурно-исторической ценности, заключающей в себе прошлый опыт и закладывающей основы будущего мироощущения; максимальном использовании семейной, региональной народной культуры, обеспечении единства национальных, интернациональных, межнациональных начал в развитии фамилистической компетентности; развитии творческих способностей и установок студентов на сохранение существующих и создание новых фамилистических ценностей.

В развитии фамилистической компетентности молодежи значимое место мы отводим *принципу социосообразности* (К. Д. Ушинский, В. С. Соловьев, Л. С. Выготский, Л. И. Новикова, Г. Г. Бочарова), который закрепляет роль среды, социума в образовании. Современная социальная среда характеризуется возросшей плотностью, стрессогенностью, эмоциональной напряженностью. Важным направлением педагогической деятельности стал

поиск путей адаптации человека к нестабильной действительности, коррекция самооощущения личности в микро- и макросоциуме (М. И. Буянов, Дж. Виткин, А. И. Захаров, Н. В. Самоукина). Принцип реализуется в образовательной практике путем учета переходного состояния российского общества, персональности социального и личностного статуса воспитанника и его семьи, возможных перспектив его социализации с опорой на специфическую палитру взаимодействия в родительском доме; компенсации возможного негативного опыта брачно-семейного общения (организация условий психолого-педагогической поддержки, эмпатийного внеаудиторного общения, совместной групповой деятельности, направленной на оптимизацию самооценки личности). Принцип социосообразности включает и идею социального воспроизводства человека, как носителя, продолжателя, творца духовно-нравственных ценностей и матримониальной культуры.

Принцип свободосообразности образования (Л. Н. Толстой, К. Н. Вентцель, П. Ф. Каптерев, Н. В. Чехов, Н. А. Бердяев, Э. Фромм), используемый нами в развитии фамилистической компетентности студенческой молодежи, включает в себя представления о необходимости образования в «условиях свободы, свободой и для свободы» (Л. Н. Куликова). Образование в условиях свободы подразумевает создание условий свободного выбора форм учебного и внеучебного взаимодействия, брачно-семейного поведения; возможность независимого принятия решений, осознание автономности взглядов и убеждений студентов, реальность права на ошибку, обеспечение привлекательности и эстетичности образовательного процесса и комфортности его участников. Образование свободой подчеркивает развитие личной ответственности за свой жизненный выбор, предусматривает развитие потребности в осознанном самоконтроле. Образование для свободы – это ориентация педагогического влияния на становление у личности воспитанника «индивидуального опыта проживания» в условиях свободных и равноправных взаимоотношений с окружающими – потенциальными и реальными участниками брачно-семейных отношений; становление готовности экологично отстаивать право на собственную жизненную модель.

Думаем, что существенным в нашей работе будет *принцип амбивалентности в обучении и воспитании* (И. Г. Песталоцци, А. Дистервег, К. Д. Ушинский, А. С. Макаренко, В. А. Сухомлинский, Л. И. Новикова), позволяющий осуществить гибкое, динамичное влияние, согласованное с изменчивыми средовыми и внутриличностными условиями. Данный принцип предполагает выбор и подвижность «границ меры педагогических феноменов в существующем многообразии отношений (семейных и, в целом, межличностных): требовательности и уважительности, свободы и контролируемости, доступности и научности, упорядоченности и неупорядоченности, образца и самостоятельности воспитанника, групповой и индивидуальной деятельности студентов, серьезности и юмора в воспитании, целенаправленности и использования случайности, собственного выбора и педагогических рекомендаций» [3, с. 84].

Неотъемлемой частью нашего исследования возможностей образовательного процесса для развития фамилистической компетентности молодежи стал *принцип взаимной открытости педагога и воспитанника* (Л. Н. Толстой, С. А. Рачинский, К. Д. Ушинский, П. Ф. Каптерев, А. Н. Острогорский, И. Н. Водовозов, П. Ф. Лесгафт, Я. Корчак, В. А. Сухомлинский). Принцип выступает как требование снятия недоверия педагога в общении с воспитанником, ухода с позиции тотального руководителя, раскрытие педагогом в образовательном процессе своих мыслей и чувств, проявление искренней заинтересованности жизнью и состоянием собеседника, уважение к внутреннему миру студента и специфике его внутрисемейного окружения.

Принцип взаимной открытости педагога и обучающегося логично связан с принципом глубинного общения в образовательном процессе (Г. С. Батищев, Я. Корчак, К. Роджерс, В. А. Сухомлинский, М. П. Щетинин). Данный принцип основан на идее самооценности человека, принципиальной возможности его воспитания только при внутреннем принятии внешних требований и собственном решении личности им соответствовать. Только на основе положительной внутренней мотивации к взаимодействию, согласовании мотивационных основ всех участников процесса по развитию фамилистической компетентности основывается его эффективность.

Актуальным в нашей работе стал принцип *безоценочного отношения к личности* (Н. А. Бердяев, Л. С. Выготский, К. Роджерс, В. А. Сухомлинский), предполагающий смещение акцента с внешнего оценивания к самооцениванию личностью как результатов учебной и внеучебной деятельности, так и адекватности жизненных планов и поступков. Аксиологическая ценность «мягкой» педагогической позиции кроется в возникновении и укреплении чувства уверенности в посильности самовоспитания, развитии толерантности к окружающему миру, усилении собственной социально-психологической значимости в семейном социуме.

Принцип полисубъектности воспитания в своей основе был заложен в трудах А. С. Макаренко, Л. Ю. Гордина, А. Т. Куракина, Г. Г. Бочкаревой, В. В. Давыдова, Б. Т. Лихачева и др. Данный принцип предполагает установление прочных связей и отношений между всеми сферами жизнедеятельности студентов (учебной, внеучебной, семейной, профессиональной), обеспечение их взаимной компенсации, взаимопомощи, взаимодополнения в контексте интегрирования социально-педагогических усилий. Необходимость подготовки молодежи к брачно-семейным отношениям обосновывается и характером предстоящей профессиональной деятельности студентов гуманитарно-педагогического университета. Важным направлением работы учителя, классного руководителя, психолога образования является квалифицированное взаимодействие с семьей обучающегося, выявление и учет в работе индивидуальных особенностей семейной структуры, оптимизация родительно-детских отношений на различных этапах взросления ребенка, психолого-педагогическая поддержка членов семьи в кризисные периоды развития семейной группы.

Принцип целостности в развитии фамилистической компетентности молодежи, общие основы которого рассмотрены Ю. К. Бабанским, В. С. Библером, Л. Г. Буевой, В. И. Загвязинским, Э. В. Ильенковым, М. Н. Скаткиным, включает в себя организационно-педагогическое (как полноту и взаимодействие всех компонентов образовательного процесса), функциональное (как взаимосвязь и полноту содержания, целей, средств и методов обучения и воспитания студенческой молодежи), социально-психологическое (как полноту и взаимосвязь делового и межличностного общения педагогов и воспитанников), мировоззренческое (как понимание и учет всей сложности личности воспитанника) единство.

Обобщая суть вышеизложенных принципов, отметим, что развитие фамилистической компетентности молодежи, выстраиваемое в русле гуманистической парадигмы образования, предполагает необходимость неуклонного учета названных связей как наиболее значимых в педагогике высшей школы. Сформулированные педагогические принципы развития фамилистической компетентности студенческой молодежи в образовательном процессе вуза органично связаны с педагогическими условиями, способствующими становлению этого качества личности молодых людей.

Рассмотренные педагогические принципы развития фамилистической компетентности студенческой молодежи требуют от педагога ориентации на создание нового типа развивающей среды и системы психологической поддержки вуза, способствующей личностному росту студенческой молодежи; формированию у юношей и девушек ценностного отношения к себе, Другим, человечеству, их самоопределению в партнерстве, супружестве, родительстве; возвращение потребности, направленной на изменение и самоизменение личности в социальном пространстве брачно-семейных прав и обязанностей; форсирование ответственности за самовоспитание и саморазвитие себя, как члена семейной группы, через систему психолого-педагогической деятельности в вузе и, в целом, социокультурную среду города; развитие социальных навыков поведения и установок на самостоятельное решение проблемных ситуаций в сфере брачно-семейных отношений.

Инструментами развития фамилистической компетентности студенческой молодежи могут стать различные приемы, известные в педагогике и психологии. Существенной чертой методического обеспечения образовательного процесса в контексте темы исследования является возможность превращения психолого-педагогических методов во внутреннее достояние личности, в естественные формы ее жизненных отношений, в основе которых – стремление исследователя к саморазвитию и самосовершенствованию. Изучив работы В. А. Лабунской, В. М. Мельникова, В. С. Мерлина, В. В. Столина, предполагаем, что **в систему педагогических приемов**, адекватных задаче развития фамилистической компетентности молодежи в образовательном процессе вуза, могут быть включены:

1) организация активной работы со специальной литературой по проблемам семьи и брака, психолого-педагогическими словарями, диагности-

ческими опросниками с целью формирования у юношей и девушек категориального аппарата самопознания и самооценки в сферах партнерства, супружества и родительства;

2) задание личности самостоятельно, творчески построить обобщенную модель своих брачно-семейных отношений и обсудить возможность ее реализации;

3) демонстрация, показ и обсуждение с личностью отношений, поступков, действий других людей в интра- и интерсемейных взаимодействиях (по материалам средств массовой информации, литературных источников, сети Интернет); задание личности спрогнозировать свои отношения и действия в этих ситуациях;

4) задание включиться в качестве активного действующего лица в различные формы групповой совместной деятельности, для развития навыков сотрудничества с другими участниками взаимодействия (выполнение индивидуальных и групповых заданий, работа над творческим проектом, участие в различных направлениях деятельности Семейного клуба и др.);

5) анализ отношений, действий, поступков других людей с последующим обобщением и заключением о присущих им устойчивых личностных качествах, наиболее актуальных для позитивных брачно-семейных отношений;

6) рефлексия своих отношений и действий с последующим заключением о проявленных качествах «Я», отработка навыков диалогического мышления и коммуникативной гибкости (решение психолого-педагогических задач, участие в работе тренинговых групп и интерактивных семинарах, конкурсе молодых семей вуза);

7) прием самоисследования, предполагающий обобщенную самооценку и самопознание личности по системе заданных психолого-педагогических параметров развиваемых отношений (сочинение «Моя семья», вопросник «Семейный договор», мониторинг личностного роста участника брачно-семейных отношений);

8) включение личности обучающегося в исследование отношений юношества в качестве соисследователя, привлечение к построению содержательно-методического аппарата по развитию фамилистической компетентности (работа над курсовыми и выпускными квалификационными проектами, проведение собственных социально-педагогических исследований).

Нам представляется важным, что в разные возрастные периоды ведущая роль принадлежит различным элементам единой системы: в детстве – приемам, обуславливающим внешние развивающие воздействия со стороны родителей и других социально значимых взрослых; в юности – приемам, делающим возможным творческое паритетное взаимодействие педагога и обучающегося; в зрелом возрасте – приемам, обуславливающим самоисследование, саморазвитие личности, самореализацию в устойчивом позитивном партнерстве и родительстве.

Выделенные принципы развития фамилистической компетентности студенческой молодежи и их реализация через создание адекватных педаго-

гических условий благоприятны для актуализации ведущих потребностей и становления психических новообразований юношества, обладающего сензитивностью к вступлению в брак и образованию семьи.

Библиографический список

1. **Исакаева, Г. И.** Формирование фамилистической культуры студентов педагогических вузов [Текст]: автореф. дис. канд. пед. н. Г. И. Исакаева – Казань, 2008. – 17 с.
2. **Крылова, Н. Б.** Как мы можем изменить культурные ценности образования (В поисках ответов на некоторые актуальные вопросы) [Текст] / Н. Б. Крылова // Народное образование. – 1998. – № 9. – С. 20–24.
3. **Куликова, Л. Н.** Проблемы саморазвития личности [Текст] / Л. Н. Куликова. – Хабаровск, 1997. – 315 с.
4. **Ремшмидт, Х.** Подростковый и юношеский возраст. Проблемы становления личности [Текст] / Х. Ремшмидт / пер. с нем. – М., 1994. – 320 с.
5. **Сёмина, М. В.** Готовность молодежи к брачно-семейным отношениям: личностный и образовательный аспекты [Текст] / М. В. Сёмина. – Чита, 2004. – 152 с.
6. **Сластенин, В. А.** Введение в педагогическую аксиологию [Текст] / В. А. Сластенин. – М., 2003. – 192 с.
7. **Шлейкова, Н. Ю.** Фамилистическая компетентность учителя – подготовка учащихся к семейной жизни [Текст] / Н. Ю. Шлейкова. // Интернет-журнал «Эйдос». – 2007. – 30 сентября.

УДК 38.006

Пилипчевская Наталья Викторовна

Старший преподаватель кафедры педагогики и психологии начального образования, директор учебно-методического центра тьюторского и социально-психологического сопровождения студентов Красноярского государственного педагогического университета им. В. П. Астафьева, pilipchevskaya@mail.ru, Красноярск

Адольф Владимир Александрович

Доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики Красноярского государственного педагогического университета им. В. П. Астафьева, adolf@kspu.ru, Красноярск

**ТЮТОРСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ
СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ
АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ**

Pilipchevskaya Natalja Viktorovna

The senior lecturer at the Department of Pedagogic and Psychology of Primary Education; the Director of Educational Methodic Centre which tutors and gives students socio-psychological support in Krasnoyarsk State Pedagogical University named in honor of V. P. Astafyev, pilipchevskaya@mail.ru, the city of Krasnoyarsk

Adolf Vladimir Alexandrovich

The Doctor of Pedagogic, Professor, the Head of Pedagogic Department in Krasnoyarsk State Pedagogical University named in honor of V. P. Astafyev, adolf@kspu.ru, the city of Krasnoyarsk

**THE TUTORIAL SUPPORT SOCIO-PEDAGOGICAL
ADAPTATION OF THE STUDENTS**

В настоящее время система высшего педагогического образования ориентирована на подготовку высококвалифицированных кадров нового поколения, готовых к освоению новых знаний и видов деятельности в условиях неопределенности, конструированию и осуществлению собственной образовательной траектории на протяжении всей жизни, способных ориентироваться в сложных социокультурных обстоятельствах, быстро реагировать и адаптироваться к изменениям, происходящим в обществе. Следовательно, от успешной социализации и адаптации студентов на начальном этапе обучения в вузе во многом зависит дальнейшая профессиональная карьера и личностное развитие будущего специалиста. В этой связи целесообразным является изучение проблемы адаптации студентов к новым формам и условиям жизнедеятельности, что вызывает потребность совершенствования учебно-воспитательного процесса вуза. Остановимся на рассмотрении возрастных и индивидуальных особенностей данной возрастной группы.

В зарубежной и отечественной психологии проблемами студенчества как особой социально-психологической и возрастной категории в разные годы занимались Г. А. Абрамова, Б. Г. Ананьев, И. С. Кон, А. Н. Леонтьев, А. А. Реан, Д. И. Фельдштейн, Д. Б. Эльконин, Э. Эриксон и др.

Рассматривая особенности личности студентов, мы опираемся на возрастную периодизацию Б. Г. Ананьева, согласно которой студенческий возраст (поздняя юность, ранняя зрелость) определяется границами 17–18 лет – 22–23 года [1]. В исследованиях (Б. Г. Ананьева, Л. С. Выготского, И. С. Кона и др.) подчеркивается, что для данного периода характерно преобразование мотивационной сферы, системы ценностных ориентаций, формирование профессиональных способностей будущего специалиста. И. А. Зимняя отмечает, что для студенчества как особой социальной категории характерны: высокая социальная активность, высокий уровень познавательной мотивации [1, с. 183]. Д. И. Фельдштейн подчеркивает, что в юношеском возрасте происходит активное формирование самосознания, усиливается социальная позиция общественно ответственного субъекта, появляется ответственность не только за себя, но и за общее дело, за других людей [2].

Юношеский возраст противоречивый, начинается с кризиса идентичности (осознания собственной индивидуальности, проявление разнообразных интересов), стремлению к самостоятельности, в качестве субъекта активности и деятельности, и завершается личностным и профессиональным становлением (сознательное построение собственной жизни, социализация, усиление общественной позиции).

В исследованиях В. А. Адольфа, И. Ю. Степановой подчеркивается, что постиндустриальное общество ставит задачу подготовки специалиста к быстрой адаптации в изменяющихся условиях работы, готовых к перепрофилированию своей деятельности, к самостоятельным, нестандартным решениям по различным проблемам, в том числе, владеющих научными способами общения и т. д. [3, с. 60]. Считая, что адаптация – это процесс и результат, благодаря которому происходит перестройка всей системы поведения личности под влиянием требований, предъявляемых к ней со стороны социума.

Начало студенческой жизни – серьезное испытание для большинства молодых людей, необходимо быть готовым принять новую социальную роль, привыкнуть к новому коллективу, к новым требованиям, к повседневным обязанностям, приобщиться к профессии, осознать ее общественную необходимость, ее социальную значимость. Одно из условий перехода вчерашнего школьника в студенты является преемственно изменяющаяся система учебно-воспитательного процесса обеспечивающая формирование потребности студента потенциально быть готовому к изменениям.

Понятие «адаптация» представляет собой сложную философско-методологическую проблему и понимается как приспособление организма к изменяющимся условиям внешней среды. Выделяется два подхода к рассмотрению понятия «адаптация»: 1) адаптация рассматривается как свойство любой живой саморегулируемой системы, обеспечивающее ее устойчивость

к условиям внешней среды, что в свою очередь предполагает наличие определенного уровня развития адаптационных способностей; 2) адаптация рассматривается как динамическое образование, как непосредственный процесс приспособления к условиям внешней среды [4].

В литературе встречается большое количество определений адаптации: адаптация как процесс приспособления человека к условиям окружающей среды и достижения равновесия в ней с учетом двух взаимосвязанных операций: ассимиляции и аккомодации (Ж. Пиаже); адаптация как процесс активного приспособления и волевой реализации усвоенных норм и ценностей в условиях конкретной ситуации (И. С. Кон); адаптация как процесс установления оптимального соответствия личности и окружающей среды в ходе жизнедеятельности, которое позволяет личности удовлетворять актуальные потребности и реализовывать связанные с ними значимые цели (Ф. Б. Березин); адаптация является одной из фаз развития личности (наряду с индивидуализацией и интеграцией), которая представляет активное усвоение групповых норм поведения и соответствующих им форм и средств деятельности (А. В. Петровский).

Анализируя проблему адаптации в отечественной и зарубежной психологии, мы увидели, что большинство исследователей рассматривают адаптацию как процесс и как результат, что свидетельствует о сложности и противоречивости процесса адаптации и необходимости комплексного его рассмотрения.

Современные представления об адаптации основываются на работах отечественных (Н. Е. Введенского, И. П. Павлова, И. М. Сеченова, А. А. Ухтомского и др.) и зарубежных (Дж. Г. Мид, Т. Парсонс, Ж. Пиаже, Г. Селье и др.) ученых.

В последнее время произошла трансформация понятия, связанная со смещением акцентов с биологической и физиологической адаптации на психическую, социальную и профессиональную, а также на рассмотрение психически здоровой личности. Так, А. А. Реан определяет адаптацию как «процесс и результат внутренних изменений, внешнего активного приспособления и самоизменения индивида к новым условиям существования» [5, с. 17]. А. А. Налчаджян рассматривает адаптацию через идеи онтогенетической социализации как «процесс взаимодействия индивида с социальной средой, в ходе которого, индивид приобретает механизмы и нормы социального поведения, установки, черты характера» [6, с. 17].

По мнению Н. А. Свиридова, адаптация представляет объективно необходимый процесс вхождения индивида (группы) в новую социальную среду и ее освоения, такого их взаимодействия и взаимного приспособления, в результате которого создаются условия не только для осуществления личностью ее потребностей и жизненных целей, но и для прогрессивного изменения самой адаптирующей среды [7, с. 90].

В зависимости от аспекта исследования, отечественные педагоги и психологи, адаптацию подразделяют: на демографическую, культурологичес-

кую, политическую, религиозную, этническую, экологическую (Л. В. Король и др.); на физиологическую, социальную и профессиональную (А. Маслоу, К. Рождерс, Г. В. Безюлева, С. К. Бондырева, Н. И. Клименко, Е. А. Назарова, Г. М. Шеламова, В. А. Слостенин и др.); психофизиологическую, социально-психологическую, профессиональную (Е. К. Завьялова, Э. Ф. Зеер, Е. А. Климов, Н. И. Сарджвеладзе и др.); психологическую (Г. А. Балл); социально-педагогическую (Л. Н. Студеникина, Н. А. Шепилова и др.).

Из предложенных видов адаптации выделим и рассмотрим процесс социально-педагогической адаптации. Так, Н. А. Шепилова рассматривает социально-педагогическую адаптацию как «процесс приспособления личности к образовательному процессу вуза, активного освоения норм, ценностей, особенностей педагогической профессии, приобретения умений и навыков будущей профессиональной деятельности, обеспечивающих принятие на себя новой социальной роли, гармоничное взаимодействие личности в системе социальных отношений» [8, с. 21].

Под социально-педагогической адаптацией мы понимаем, процесс и результат активного приспособления студентов к условиям образовательной среды, в ходе которого происходит накопление знаний, овладение профессионально-важными умениями, навыками, качествами, освоение новых видов профессиональной деятельности и получения опыта эмоционально ценностного отношения к ней.

Как отмечалось выше, адаптация происходит в рамках социума, следовательно, данное понятие может быть конкретизировано через соотношение с понятием «социализация», которая определяется как смена фаз адаптации, индивидуализации и интеграции.

Отечественные философы, психологи и педагоги рассматривают адаптацию как часть, один из механизмов социализации (К. А. Абульхановой-Славской, Л. П. Бугевои, И. С. Кона, В. А. Маркова, И. А. Милославова, А. Т. Москаленко, А. В. Мудрика, А. А. Налчаджяна, Б. Д. Парыгина, В. А. Слостенина и др.), поскольку в ходе социализации индивид не просто усваивает социальный опыт группы, но субъективно преобразовывает его в собственные социальные установки, социальные ожидания, ценностные ориентации и т. д.

При соотношении социализации и адаптации Г. В. Безюлева, С. К. Бондырева, Н. И. Клименко, Е. А. Назарова, Г. М. Шеламова «выделяют два наиболее значимых момента: во-первых, социализация и адаптация связаны между собой в социальной жизнедеятельности личности, благодаря им человек развивает свою социальную сущность, овладевает опытом жизни, во-вторых, существуют различия между данными понятиями по содержанию, направленности и по характеру, глубине вызываемых в личности изменений» [4, с. 40].

В. А. Адольф, И. Ю. Степанова подчеркивают, что социализация личности педагога в большей степени нацелена на его адаптацию ко всем социальным условиям, его полное приспособление к университетским требованиям, что

приводит к нивелированию индивидуальности. Индивидуализация, формирование индивидуальности обеспечиваются обществом и связываются с выстраиванием собственной траектории профессионального движения [3].

Введение в практику высших учебных заведений технологии тьюторского сопровождения и специальной позиции тьютора поможет студентам быстрее адаптироваться к образовательному пространству учебного заведения как социально, так и психологически, определить свой образовательный заказ и найти пути его решения, сформировать качества высококвалифицированного специалиста.

По нашему мнению, позицию тьютора в высшей школе на современном этапе могут выполнять студенты-старшекурсники. Следовательно, тьютор – это студент старших курсов, создающий организационно-педагогические условия для реализации индивидуальных программ развития студентов-первокурсников, а также осуществляющий психолого-педагогическую поддержку и сопровождение по формированию субъектной позиции. Поэтому первостепенная задача, которая стоит перед студентом-тьютором, – поддержка активности студентов-первокурсников, направленная на их собственное развитие, проявление инициативности, ответственности за результат деятельности. Для этого студентам-тьюторам необходимо иметь четкое представление об уровне развития познавательных интересов, актуальных и потенциальных возможностях, потребностях и жизненных ориентирах студента, что возможно в совместной деятельности, а также степени социально-психологической адаптации студентов. В связи с этим необходимо расширять масштабы и организационные формы тьюторского сопровождения студентов в образовательной среде вуза, которые в свою очередь помогут становлению и развитию их личностных качеств и осознанию собственной позиции. Подобное понимание позволяет увидеть место тьюторства в системе учебно-воспитательной деятельности высшей школы и расширить представление о роли тьютора.

Современные исследователи Т. М. Ковалева, Н. В. Рыбалкина, тьюторское сопровождение трактуют как особую педагогическую технологию, основанную на взаимодействии ученика и тьютора, в ходе которого ученик осознает и реализует собственные образовательные цели и задачи [9]. Тьюторское сопровождение – это сопровождение процесса индивидуализации в открытом образовании (Т. М. Ковалева).

В русле наших рассуждений тьюторское сопровождение мы рассматриваем как педагогическую технологию, основанную на личностном взаимодействии и совместной деятельности студентов-первокурсников и студентов-тьюторов, в ходе которого студенты-тьюторы создают условия для осуществления, построения, осмысления и реализации программ личностного развития студентов-первокурсников [10, с. 30].

Тьюторское сопровождение студентов факультета начальных классов КГПУ им. В. П. Астафьева осуществляется в течение последних пяти лет (с ноября 2004 года). Это небольшой срок, но наработанный нами опыт уже

позволяет сделать вывод об организационных формах, в которых тьюторское сопровождение может эффективно реализовываться в воспитательном пространстве современного вуза, к ним относятся адаптационные занятия с элементами социально-психологического тренинга, тьюторские беседы, тьюторские часы, case-study (анализ конкретных, практических ситуаций), тьюторский клуб, тьюторские проекты.

Технология тьюторского сопровождения включает в себя несколько основных этапов:

1. Определение уровня сформированности социальной активности; социальной и профессиональной мобильности студентов.
2. Постановка цели воспитательной и тьюторской деятельности.
3. Поиск воспитательных, интеллектуальных, творческих ресурсов и разработка программы тьюторского сопровождения – программы и плана мероприятий тьюторской деятельности.
4. Реализация, обсуждение, анализ программы и плана тьюторских мероприятий.
5. Корректировка воспитательной цели, определение временных перспектив.
6. Анализ итогов тьюторской деятельности (программ и проектов).

Рассмотрим особенности тьюторского сопровождения в период адаптации к вузовскому обучению. Нами была разработана программа «Адаптационные занятия для студентов-первокурсников» с элементами социально-психологического тренинга. Основной целью программы является психологическая и социальная адаптация к вузовскому обучению, в результате которой студент начинает самостоятельно выстраивать перспективу собственного будущего, формулировать личностные, в том числе профессиональные, планы.

Программа адаптационных занятий включает в себя несколько взаимосвязанных блоков: подготовительный, информационно-мотивационный, диагностический. Занятия рассчитаны на три дня и построены по типу «погружения». Продолжительность каждого дня занятий – 6 часов.

Задача первого дня адаптационных занятий – знакомство с участниками, изучение ожиданий, проведение первичной диагностики. Программа первого дня включает в себя два блока: информационный (знакомство с особенностями организации вузовского процесса обучения, спецификой обучения на факультете, со структурными подразделениями вуза и факультета, кафедрами, историей факультета и т. д.), позволяющий студентам войти в новую социальную среду, и диагностический (определение мотивационной структуры личности, выявление ценностных ориентаций, эмоциональной направленности, определение уровня социально-психологической адаптации). Методики экспресс-диагностики, позволяют студентам получить данные о себе, осознать и проработать полученные результаты.

Основная задача второго дня – формирование учебной мотивации, выявление профессионально важных качеств, необходимых для успешной учебы

и последующей профессиональной деятельности, осознание своих интересов, способностей, участие в различных видах практической деятельности, сплочение группы. Нами применяются разнообразные психологические упражнения, разминки, игры и т. д. Так, например, игра «Факультет» (авторская разработка) заключалась в том, чтобы за определенное время (1 час 20 минут) разработать стратегию развития факультета (воспитательный аспект) на предстоящий период, определить структуру управления и презентовать проект группе. Задача тьюторов – оказание помощи в проектировании, направление каждого по намеченному маршруту. Домашнее задание второго дня – написать личный план на пять лет для построения индивидуальной и профессиональной траектории.

Третий день направлен на определение перспектив развития группы; углубление процессов самораскрытия; определение жизненных планов и стратегий их реализации; выбор тьютора. Следует подчеркнуть, что на протяжении трех дней студенты-тьюторы являлись активными участниками данных занятий, что позволило первокурсникам (тьюторантам) по окончании адаптационного тренинга сделать осознанный выбор. Для этого в план занятия мы включили самопрезентацию тьюторов. Самопрезентация являлась своеобразным мостиком, посредником между внутренним миром человека и внешним миром других людей, средством представления внутренней сущности человека вовне. Самопрезентация была направлена на создание положительного образа «Я» у тьюторантов. Тьюторы во время самопрезентации демонстрировали организаторские, коммуникативные, проективные способности и др., а также различные способы и пути достижения цели, собственные достижения в учебной, научной и внеучебной работе.

Программа адаптационных занятий с элементами социально-психологического тренинга позволила студентам осознать новое качество своей социальной позиции, овладеть способами и приемами организации учебной и внеучебной работы, осознать профессиональные и личностные качества учителя, скорректировать собственные планы, усвоить элементарные требования, нормы и традиции вузовской жизни. Также следует отметить, что социально-психологическая адаптация была направлена на гармоничное взаимодействие личности с воспитательной средой, меняющимися условиями развития, на осознание и проявление личностной стратегии поведения.

После адаптационных занятий начинается индивидуальная и групповая работа тьютора и тьюторантов. Тьюторанты заявляя о своих интересах, потребностях и совместно с тьютором (которого выбрали во время адаптационных занятий) начинают проектировать и реализовывать собственную индивидуальную траекторию развития.

Таким образом, тьюторское сопровождение как технологию сопровождения студентов-первокурсников можно осуществлять по специально разработанной программе. Это позволяет, с одной стороны, отследить динамику личностного развития студентов, с другой стороны, своевременно оказывать им психолого-педагогическую поддержку в решении сложных жизненных

проблем и ситуаций, возникающих в процессе социально-педагогической адаптации не только на начальном этапе обучения в вузе, но и последующих этапах профессионально-личностного становления.

Библиографический список

1. **Зимняя, И. А.** Педагогическая психология [Текст] / И. А. Зимняя. – М.: ЛОГОС, 2001. – 384 с.
2. **Фельдштейн, Д. И.** Социальное развитие в пространстве-времени детства [Текст] / Д. И. Фельдштейн. – М.: Московский психолого-социальный институт: Флинта, 1997. – 160 с.
3. **Степанова, И. Ю.** Профессиональная подготовка учителя в условиях постиндустриального общества: монография [Текст] / И. Ю. Степанова, В. А. Адольф; Краснояр. гос. пед. ун-т им. В. П. Астафьева. – Красноярск, 2009. – 520 с.
4. **Безюлева, Г. В.** Социальная адаптация и профессиональная реабилитация мигрантов в учреждениях довузовского профессионального образования – запрос времени. Учебное пособие [Текст] / Г. В. Безюлева, С. К. Бондырева, Н. И. Клименко, Е. А. Назарова, Г. М. Шеламова – М.: Московский психолого-социальный институт, 2005. – 184 с.
5. **Реан, А. А.** Психология адаптации личности. Анализ. Теория. Практика [Текст] / А. А. Реан, А. Р. Кудашев, А. А. Баранов. – СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2006. – 479 с.
6. **Налчаджян, А. А.** Социально-психическая адаптация личности (формы, механизмы, стратегии) [Текст] / отв. ред. Э. А. Александрян. – Ереван.: Изд-во АН АрмССР, 1988. – 263 с.
7. **Свиридов, Н. А.** Адаптационные процессы в среде молодежи (дальневосточная ситуация) [Текст] / Н. А. Свиридов // Социологические исследования. 2002. – № 1 – С. 90–95.
8. **Шепилова, Н. А.** Социально-педагогическая адаптация студентов вуза в процессе формирования их ценностного отношения к педагогической профессии [Текст]: дис. ... канд. пед. наук: 13. 00. 08.: Магнитогорск, 2003. – 187 с.
9. **Тьюторство: концепции, технологии, опыт.** Юбилейный сборник, посвященный 10-летию тьюторских конференций. 1996–2005. [Текст]. – Томск: М-Принт, 2005. – 296 с.
10. **Пилипчевская, Н. В.** Тьюторская деятельность: теория и практика [Текст]: учебно-методическое пособие для студентов-тьюторов и педагогов высшей школы / Н. В. Пилипчевская, Краснояр. гос. пед. ун-т им. В. П. Астафьева. – Красноярск, 2009. – 136 с.

УДК 371(09):37.017

Тарасян Наталья Александровна

Кандидат юридических наук, доцент кафедры гражданского права и процесса Армавирского православно-социального института, K-Psyho-Kpp@stavsu.ru, Армавир

**ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ
ДЕТЕЙ И МОЛОДЕЖИ РОССИИ КАК СОЦИАЛЬНО-
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ФЕНОМЕН**

Tarasjan Natalia Aleksandrovna

The candidate of jurisprudence, the senior lecturer of chair of civil law and process of Armavir pravoslavno-social institute, K-Psyho-Kpp@stavsu.ru, Armavir

**SPIRITUALLY-MORAL EDUCATION CHILDREN AND YOUTH
OF RUSSIA**

В настоящее время проблема духовно-нравственного развития личности занимает одно из основных мест как в системе научно-психологического и педагогического знания, так и в образовательной практике. В основе различных психолого-педагогических направлений лежит поиск источника духовно-нравственного роста личности. Накоплен огромный опыт развития духовно-нравственных сторон личности (В. И. Андреев, Г. А. Аминев, А. Г. Асмолов, В. С. Библер, В. Э. Вайцехович, Н. Я. Грот, В. П. Зинченко, В. В. Кандинский, Г. В. Мухаметзянова, М. И. Надеева, Л. М. Попов, А. П. Кашин, Г. А. Старшинова, Л. Н. Столович и др.) [1; 3; 4; 5; 9; 12].

В отечественной педагогической науке нравственность изучалась многими исследователями, начиная с конца XIX века и заканчивая более современными работами (Н. И. Пирогов, В. А. Сухомлинский, Л. Н. Толстой, К. Д. Ушинский, А. С. Макаренко, Н. Г. Айдемиров, В. М. Артёмов, Н. Н. Баркова, Л. П. Дехтерева, В. А. Зосимовский и др.).

В отечественной психологической науке нравственность рассматривалась в теории моральных отношений личности (В. Н. Мясищев), самосознания личности (И. С. Кон, В. В. Столин и др.), нравственность изучалась в связи с проблемами ответственности (К. Муздыбаев), правды и лжи (В. В. Знаков), как высшее чувство (Р. С. Немов), как компонент духовности личности (Н. А. Коваль) [2; 4; 5; 6; 13].

И, разумеется, было бы вполне адекватным использовать в современной психологии и педагогике весь накопленный пласт знаний о духовно-нравственной сущности человека. Проблема духовно-нравственного развития в жизнедеятельности современного общества также представляется особо значимой, так как в настоящее время среди молодежи различных возраст-

ных групп царит беззаконие, преступность, грубость, стяжательство, эгоизм, проституция, наркомания, а так же потеря молодыми людьми смысла жизни, превалирование материальных ценностей над духовными, понижение психосоматического и духовного здоровья.

Завтрашний день не только для России, но и всего мира немыслим без возвращения людей к идеалам духовно-нравственного совершенства. Российское общество переживает в настоящее время духовно-нравственный кризис. Сложившееся положение является отражением перемен, произошедших в общественном сознании и государственной политике. Российское государство лишилось официальной идеологии, общество – духовных и нравственных идеалов. Сведенными к минимуму оказались духовно-нравственные обучающие и воспитательные функции действующей системы образования. Следствием этого стало то, что совокупность ценностных установок, присущих массовому сознанию (в том числе детскому и молодежному) во многом деструктивна и разрушительна с точки зрения развития личности, семьи и государства.

В связи с этим задача духовно-нравственного воспитания подрастающего поколения имеет чрезвычайную значимость; ее, без преувеличения, необходимо осмыслить сегодня как одну из приоритетных в деле обеспечения национальной безопасности страны [1; 7; 8].

В России разрушительные последствия жизни без Бога – социального эксперимента XX в. – и либерально-демократических изменений последнего десятилетия особенно очевидны. Духовно-нравственный кризис порождает кризисные явления в политике, экономике, социальной сфере нашей страны. Без изменения духовно-нравственного состояния общества невозможно продуктивное осуществление никаких реформ [5; 11, с. 51].

Спасением в преодолении кризиса для России может стать восстановление и распространение традиционной духовно-нравственной культуры. В России духовно-нравственное воспитание традиционно содействовало духовно-нравственному становлению человека на основе православной культуры во всех формах ее проявления (религиозной, идеологической, научной, художественной, бытовой). Это давало и дает русскому человеку (по сравнению с западным культурным человеком) возможность иного, более полного и объемного восприятия мира, своего места в нем.

Православно-христианские принципы любви, гармонии и красоты в устроении мира, человека и общества обладают неопределимыми образовательными и воспитательными возможностями. Именно на их основе возможно преодоление современного кризиса культуры, науки, образования, кризиса внутреннего мира человека.

В этой связи, методологической основой духовно-нравственного воспитания детей и молодежи России необходимо становятся традиции православной культуры и педагогики, представленные в различных аспектах:

– культурно-историческом (на основе примеров отечественной истории и культуры);

– нравственно-этическом (в контексте нравственного православно-христианского учения о человеке, цели его жизни и смысле отношений с другими людьми, Богом, миром);

– этнокультурном (на основе национальных православных традиций русского народа) [2, с. 71].

К основным проблемам реализации духовно-нравственного воспитания в современных условиях можно отнести следующие:

1) Отсутствие разработанной методологии православной культуры, ее искусственное сужение только до вероучительных аспектов.

2) Отсутствие в стране системы общественного духовно-нравственного воспитания, а также четко структурированного культурологического учебного курса (включающего рассмотрение всех компонентов православной культуры) для разных уровней системы образования.

3) Проблема ограниченной представленности традиционной культуры в современном обществе: его идеологической, научной, художественной, бытовой сферах. Высокая степень секуляризованности современной массовой культуры.

4) Разрушение традиционного уклада жизни: основанных на православном мировосприятии обычаев, традиций, отношений (сердечных чувствований и настроений), правил доброй и благочестивой жизни, традиционного распорядка дня, недели, года.

5) Проблема малого числа подлинных носителей традиционной православной культуры, что связано с недостаточностью живого духовного опыта, отсутствием систематического культурологического и богословского образования даже в православной среде.

6) Неподготовленность (мотивационная, эмоциональная, интеллектуальная) большей части населения современной России к восприятию духовного содержания традиционной культуры. Как следствие – необходимость осуществления системы просветительских мер по подготовке общества к реализации православно-ориентированных педагогических программ.

7) Разрушение и кризис семьи, крайне низкий уровень духовно-нравственной культуры большинства современных родителей. Некомпетентность семьи в вопросах духовного становления и воспитания ребенка, утрата семейной функции передачи детям значимых культурных и жизненных ценностей. Как следствие – необходимость массового просвещения родителей и педагогического сопровождения семьи в вопросах духовно-нравственного воспитания детей.

8) Отсутствие согласованности влияния на духовно-нравственное воспитание детей и молодежи различных социальных институтов: семьи, образовательных учреждений, Православной Церкви, государственных и общественных структур.

9) Кадровая проблема. Недостаточный уровень культуры и профессиональной компетентности педагогов в вопросах содержания и методики духовно-нравственного воспитания на традиционной основе. Как следс-

твие – необходимость организации специальной подготовки, переподготовки и повышения квалификации педагогических кадров.

10) Политическая проблема: государство, призванное выполнять важную функцию в духовно-нравственном просвещении и воспитании, не имеет сегодня четкой идеологической позиции и позволяет заполнять духовно-нравственную сферу суррогатами и продуктами западной массовой культуры.

11) Экономическая проблема. В то время как огромные деньги тратятся на внедрение различных программ либерального характера, нет средств на разработку и создание учебно-методической и информационной продукции по традиционному духовно-нравственному воспитанию, преподаванию основ православной культуры; на духовно-нравственное просвещение населения и подготовку педагогов.

12) Управленческая проблема. До сих пор нет цельной программы по духовно-нравственному воспитанию в масштабах страны или региона, не сформулированы четкие цели и задачи, не обозначены приоритеты, отсутствуют соответствующие органы управления, организационно-экономические механизмы реализации духовно-нравственного воспитания на государственном и муниципальном уровнях [10, с. 120–134].

С целью решения проблемы духовно-нравственного воспитания молодежи современной России, необходима разработка системного подхода как организационной формы программного управления духовно-нравственным воспитанием на уровне региона. Усилиями Фонда духовной культуры и образования «Новая Русь» разработана такая Программа, основанная на лучших традициях отечественной педагогики, научных разработках и практическом опыте, с учетом тенденций развития современного регионального образования, особенностей культурно-исторического и социально-экономического развития регионов России.

Целью программы духовно-нравственного воспитания детей и молодежи в российском регионе является формирование и развитие региональной системы духовно-нравственного воспитания детей и молодежи России в традициях отечественной православной культуры.

Система мероприятий по реализации Программы духовно-нравственного воспитания детей и молодежи в регионе предполагает:

1. Нормативно-правовое обеспечение. Программа предусматривает подготовку и принятие региональных законодательных материалов по реализации системы духовно-нравственного воспитания детей и молодежи, а именно: постановлений правительства региона, документов департамента образования, включающих вопросы духовно-нравственного воспитания. Важным моментом в создании нормативно-правовой базы Программы является заключение соглашений о сотрудничестве органов региональной исполнительной власти, управления образования с епархиальными структурами Русской Православной Церкви (во многих регионах такие соглашения уже существуют). В число мероприятий по нормативно-правовому обеспечению

включены разработка и утверждение на региональном уровне программы совместных действий органов исполнительной власти, управлений и учреждений образования, здравоохранения, культуры, социальной защиты, церковных приходов, общественных организаций региона.

2. Финансово-экономическое обеспечение. Среди мероприятий Программы по этому разделу – определение объема, источников финансирования; решение вопросов финансирования и экономического обеспечения с учетом этапов, масштабов и сроков развертывания Программы в регионе.

3. Организационное обеспечение. Организационный механизм реализации Программы определяется ее официальным региональным статусом и учитывает тенденции регионального развития, а также сложившиеся к настоящему времени формы и методы духовно-нравственного просвещения и воспитания в регионе. Одной из первых организационных мер по обеспечению реализации Программы является создание Регионального Координационного совета по духовно-нравственному воспитанию. Главными исполнителями программных мероприятий являются региональные Управления образования, культуры, здравоохранения, Епархиальное управление Русской Православной Церкви, научные, образовательные, методические учреждения региона.

4. Информационно-просветительское обеспечение. Уровень духовно-нравственной культуры современного российского общества необходимо предполагает сопровождение Программы системой мер информационно-просветительского характера. Целью этих мер является формирование заинтересованности проблемой, подготовка к включению в реализацию Программы специалистов и населения региона, пробуждение личной и общественной инициативы. Существенная роль в просветительской части Программы духовно-нравственного воспитания отводится пропаганде средствами массовой информации традиционных духовно-нравственных ценностей, добродетельного, благочестивого образа жизни. Просвещение населения, в первую очередь родителей, возможно посредством организации лекториев по духовно-нравственному воспитанию, выпуска листовок и других печатных материалов для родителей, открытие православной психолого-педагогической консультативной службы. Духовно-нравственное просвещение различных категорий специалистов региона реализуется через проведение семинаров совещаний по Программе, распространение информационно-просветительских материалов, подготовку и проведение в регионе курсов повышения квалификации по духовно-нравственному воспитанию для работников образования, здравоохранения, культуры.

5. Научное обеспечение реализации Программы. В задачу научного обеспечения реализации Программы входит доработка и обобщение существующих проектов Концепции духовно-нравственного воспитания подрастающего поколения. Эта Концепция станет основным документом, определяющим идеологию духовно-нравственного воспитания детей и моло-

дежи в современной России, а также методологической базой проведения научных исследований, разработки нового поколения программно-методических материалов по духовно-нравственному воспитанию, просвещению, образованию в традициях православной культуры.

6. Включение духовно-нравственной компоненты в региональную практику семейного воспитания. Система программных мероприятий по решению этой задачи направлена на возрождение традиционного уклада жизни семьи, совершенствование современного семейного воспитания на основе православных культурно-исторических традиций.

Процесс интегрирования традиционной духовно-нравственной компоненты в практику семейного воспитания включает в себя три этапа – просвещение родителей, организацию совместной деятельности семей, совместное воцерковление семей.

7. Включение духовно-нравственной компоненты в региональную систему общественного дошкольного образования. В контексте Программы основной задачей региональной системы дошкольного образования является оказание педагогической помощи семье в формировании ценностной сферы личности дошкольника на основе приобщения к традициям православной культуры.

8. Обеспечение доработки и включения духовно-нравственной компоненты в региональную систему начального и общего среднего образования. Система программных мероприятий по доработке и включению духовно-нравственной компоненты в региональную систему начального и общего среднего образования ориентирована на то, что основными задачами духовно-нравственного воспитания в общеобразовательной школе являются содействие формированию у школьников целостного православного мировоззрения, развитие активного культурного сознания и нравственного поведения детей, духовно-нравственная профилактика развития пороков, прививка детям и подросткам духовного и нравственного иммунитета.

Содействие решению обозначенных задач предполагает отбор и использование в школах региона лучших программ православно-ориентированного содержания по общеобразовательным и факультативным курсам. Предполагается также разработка новых программ курса по основам православной культуры и методических рекомендаций по интеграции духовно-нравственного содержания в общеобразовательные учебные предметы, в первую очередь, гуманитарного цикла.

9. Включение духовно-нравственной компоненты в региональную систему дополнительного образования. Основными задачами духовно-нравственного воспитания детей и подростков в сфере дополнительного образования является содействие развитию активного нравственного и культурного сознания воспитанников средствами науки, искусства, физической культуры и спорта.

10. Включение духовно-нравственной компоненты в систему среднего-специального и высшего образования региона. Специфика духовно-нравс-

твенного воспитания и образования учащейся и студенческой молодежи заключается в необходимости интеграции научно-профессионального и духовно-нравственного содержания образования, систематического духовного просвещения по наиболее актуальным вопросам современной жизни, развития навыков духовной безопасности, содействия формированию нравственной, профессиональной и жизненной позиции молодежи.

11. Подготовка, повышению квалификации и переподготовка педагогических кадров в области православной культуры и духовно-нравственного воспитания. В системе программных мероприятий по решению задачи подготовки педагогических кадров в области православной культуры и духовно-нравственного воспитания предполагается создание и внедрение учебных курсов духовно-нравственного содержания для студентов педагогических училищ и вузов региона; интеграция духовно-нравственного культурологического содержания в действующие программы педагогических и методических дисциплин училищ и вузов [10, с. 138–141].

Нами была представлена система мероприятий Региональной программы духовно-нравственного воспитания детей и молодежи лишь в общих чертах. В подготовленном Фондом духовной культуры и образования приложении к Программе приведен весь комплекс конкретных мероприятий с определением, ожидаемых результатов, исполнителей и сроков реализации.

Подводя итоги сказанного, повторим еще раз, что создание системы духовно-нравственного воспитания детей и молодежи необходимо для духовного возрождения России, возвращения поколению XXI в. православной веры, свободы, семьи, родины, которые в бесплодном сомнении и заблуждении пытаются отвергнуть современный мир.

Библиографический список

1. **Аболин, Л. М.** Духовно-нравственное развитие личности в событийной деятельности [Текст] / Л. М. Аболин – Казань, 2002.
2. **Аминев, Г. А.** Синектика духовности: традиционные и нетрадиционные подходы [Текст] / Г. А. Аминев – Уфа, 1994.
3. **Анисимов, С. Ф.** Духовные ценности: производство и потребление [Текст] / С. Ф. Анисимов – М., 1988.
4. **Асмолов, А. Г.** Личность: психологическая стратегия воспитания [Текст] / А. Г. Асмолов // Новое педагогическое мышление. – М., 1989.
5. **Бердяев, Н. А.** О человеке, его свободе и духовности: Избранные труды [Текст] / Н. А. Бердяев – М., 1990.
6. **Бурбулис, Г. Э.** Духовность и рациональность [Текст] / Г. Э. Бурбулис, В. Е. Кемеров – М., 1986.
7. **Захарченко, М. В.** Христианство: духовная традиция в истории и культуре [Текст] / М. В. Захарченко – СПб., 2001.
8. **Кумбе, Ф. П.** Кризис образования в современном мире. Системный анализ [Текст] / Ф. П. Кумбе – М., 1970.
9. **Мид, М.** Культура и мир детства [Текст] / М. Мид – М., 1988.

10. Серов, А. П. Ценностные ориентации человека как субъекта производственной деятельности [Текст]: дис. канд. филос. наук А. П. Серова – СПб, 1994.
11. Тугаринов, В. П. О ценностях жизни и культуры [Текст] / В. П. Тугаринов – М., 1974.
12. Франк, С. Л. Духовные основы общества [Текст] / С. Л. Франк – М., 1992.
13. Холостова, Т. В. Проблема духовности [Текст] / Т. В. Холостова // Методологические проблемы изучения человека в марксистской философии. – Л., 1979.

УДК 37.08

Демченко З. А.

Кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры физики Архангельского государственного технического университета, sch200937@mail.ru, Архангельск

**ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ
ФОРМИРОВАНИЯ ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ
К НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
СТУДЕНТОВ УНИВЕРСИТЕТА КАК ОСНОВЫ
ФОРМИРОВАНИЯ У НИХ ЦЕННОСТНО-
СМЫСЛОВОЙ ПОЗИЦИИ**

Demchenko Z. A

Candidate of pedagogy, senior teacher at the chair of physics of the Arkhangelsk state technical university, sch200937@mail.ru, Arkhangelsk

**THEORETICAL AND METHODOLOGICAL PRECONDITIONS
OF FORMATION OF VALUE ATTITUDES TO RESEARCH
ACTIVITY IN UNIVERSITY STUDENTS AS THE BASIS
OF THEIR SENSIBLE VALUE SYSTEM**

Российская общественность пришла к пониманию того, что роль образования на современном этапе развития России определяется «...необходимостью преодоления опасности отставания страны от мировых тенденций экономического и общественного развития». Образование рассматривается на уровне государственной политики как движущая сила экономического роста и повышения благосостояния страны, фактор формирования «...гражданской ответственности и правового самосознания, духовности и культуры, инициативности, самостоятельности, толерантности, способности к успешной социализации в обществе и активной адаптации на рынке труда», а в качестве основных принципов и положений стратегии

и тактики развития образования в России указываются: приоритет человеческих ценностей; свободное развитие личности [1].

Еще К. Д. Ушинский, характеризуя общее и педагогическое образование как гуманное и общечеловеческое, указывал на то, что *«главную цель любого вида педагогической деятельности должен составить сам человек, развитие его духовности и нравственности»* [6].

В стратегическом плане это звучит так: переход от принципа «образование ради профессии» к принципу *«образование как общечеловеческая, личностная и профессиональная ценность»*. В субъективном плане это предполагает: 1) признание за преподавателем и студентом вуза права на самоопределение и самоидентификацию; 2) право студентов на субъективную позицию, диалогичность в коммуникативном взаимодействии с преподавателем, как способе приобщения к ценностям образования и ценностям культуры; 3) направленность субъектов образовательного процесса вуза на успешность как обязательное условие достойной жизни (Н. Е. Щуркова); 4) проявление нравственной чистоты в реализации ответственности преподавателя вуза за результаты своей профессионально-педагогической и научно-исследовательской деятельности со студентами и др.

Признавая ведущую роль педагога в решении образовательных и воспитательных задач, государство признает за собой право и обязанность создавать необходимые предпосылки и адекватные к ним условия для: 1) привлечения в систему образования талантливых специалистов, способных на высоком уровне осуществлять учебный и учебно-воспитательный процесс в вузе, вести научные исследования, осваивать новые технологии и информационные системы, воспитывать у обучающихся духовность и нравственность; 2) закрепления в высших учебных заведениях докторов и кандидатов наук с целью расширения фундаментальных и прикладных научных исследований, повышения научного уровня обучения студентов и аспирантов; 3) неуклонного повышения престижа и статуса преподавателя вуза и пр. [1; 2].

Несмотря на то, что реформирование высшего профессионального образования идет медленно, российская наука после 1990 года оказалась в кризисном состоянии, научные школы функционируют на самодостаточном уровне, финансирование науки и образования крайне ограничено преподавательский корпус АГТУ адекватно реагирует на все начинания российского государства и российской общественности в сфере образования. В вузе функционируют 8 научно исследовательских центров регионального, всероссийского и международного значения, 9 научно-исследовательских лабораторий [4; 5].

Научная работа АГТУ осуществляется по 15 основным научным направлениям, которые находятся в соответствии с профилем подготовки инженерных кадров. К сожалению, последнее десятилетие XX века для российской науки и образования были не лучшими. Утрачена роль студенческих научных обществ. Нет преемственности между научной деятельностью профес-

сорско-доцентского и студенческого корпуса. Проблема кадровой политики, как и в других российских вузов, остается не решенной.

Глобализация международных процессов требует активизировать создания студенческих научных лабораторий и научных школ под эгидой кандидатов наук и докторов. Именно научные студенческие школы, являясь многоцелевым объединением единомышленников, смогут обеспечить «воспроизводство» научных кадров и научной культуры в следующем поколении ученых. В данном контексте особая миссия принадлежит руководству научно-исследовательской деятельностью студентов вуза (особенно на начальном этапе их пребывания в вузе). Феномен «научная школа» имеет много различных интерпретаций и как составной элемент различных систем и как уникальное явление, порождающее формальные и неформальные взаимоотношения между отдельными субъектами или группами единомышленников, и как социальное образование, история которого начинается в глубокой древности (Академия Платона, пифагорейская школа и пр.). Несмотря на столь длительный период зарождения научных школ, и сообществ истерия их влияния на становление мирового и российского образования и наук изучена недостаточно. Недостаточно в науке уделено внимание преемственности между академическими и студенческими научными школами как резерву научного, образовательного потенциала страны и основы формирования ценностно-смысловой позиции у будущего специалиста.

Гуманистическая парадигма образования ориентирована на студента вуза как высшую ценность социального бытия, требует пересмотра к нему отношения, не только как объекту, наполняемому предметным содержанием государственного образовательного стандарта, но и как к субъекту познания, общения и творчества. Гуманистическая цель образования, восходящая к формированию всесторонне развитой личности будущего специалиста – выпускника университета, требует включения в содержание образования не только новейшую научно-техническую информацию, дополняющую образовательный стандарт, но и личностно-смысловые развивающие знания, умения и навыки, опыт творческой деятельности и эмоционально-ценностного отношения к себе, другим людям и другому человеку. К сожалению, пока приходится констатировать, что студенты в большинстве своём, по-прежнему выступают объектом воздействий со стороны преподавателя вуза, наблюдается низкая эффективность использования его образовательного и природного потенциала. Избыточный универсализм, авторитарность подавляют личностную составляющую будущего специалиста. Результаты социологических опросов за последние 20 лет говорят о том, что девиантное поведение студентов вуза, и его выпускников является не столько следствием экономической неустроенности, сколько недостатком профессиональной и личностной культуры, умением выстраивать собственную жизненную позицию. Ничто так не разрушает человека как его бездействие (Аристотель).

Опыт профессионально-педагогической деятельности, анализ различных научных источников указывает на то, что данную проблему можно решить, если в сложную структуру содержания нормативных знаний включить знания концептуальные, особенность которых состоит в создании у студентов системы основополагающих представлений о себе, об окружающем его мире, о природе профессионально значимого знания. Именно в концептуальных знаниях идея целостности образа мышления будущего специалиста, идея целостности образовательного процесса и как содержания профессиональной подготовки реализуется посредством трансдисциплинарных идей, которые различно проявляют себя в разных науках, но имеют универсальный характер в профессиональной деятельности. Взаимосвязь между устойчивой позицией познающего субъекта (студента) и характером получаемого им знания проявляется в последствии в выборе фундаментальных идей и моделей, на основе которых строиться та или иная профессиональная и жизненная картина мира, разрабатываются маршруты функциональной грамотности, формируется вектор ценностных ориентаций. На современном этапе развития высшего профессионального образования основным вопросом стал вопрос о роли человеческого фактора и о личностной составляющей в модели молодого специалиста.

В данной статье представлен авторский опыт приобщение студентов вуза к научно-исследовательской деятельности как основе формирования у них ценностно-смысловой позиции. Формирование ценностно-смысловой позиции студентов в образовательном процессе вуза осуществляется в соответствии с разработанной автором личностно-ориентированной педагогической технологии. Педагогическая технология имеет достаточно большое число разнообразных дефиниций. Мы остановили свое внимание на дефиниции Б. Т. Лихачева, в которой педагогическая технология определена, как совокупность психолого-педагогических условий, определяющих специальный набор и компоновку форм, методов, способов, приемов обучения, воспитательных средств; она есть организационно-методический инструментарий педагогического процесса [3].

В качестве предложенной студентам высшей школы личностно-ориентированной педагогической технологии выступает «Научная школа студента-исследователя», в дальнейшем мы будем её представлять сокращённо как НШСИ – *это сообщество, объединившее на добровольной основе студентов, имеющих желание и склонности к творческой самореализации в процессе получения высшего профессионального образования.*

В качестве основных целей деятельности Научной школы выступают следующие: **актуализация** познавательного интереса студентов к науке и технике, к истории зарождения научных студенческих обществ, научных школ и творческих лабораторий; **развитие** у студентов системного представления о роли ценностных ориентаций в образовательном процессе вуза, в окружающем мире; **потребностно – мотивационное стимулирование** студентов

к занятиям научно-исследовательской работой, как основы формирования базовой культуры личности и др.

Основными задачами НШСИ являются: 1) **обучение** основам научно-исследовательской деятельности, в том числе технологиям информационного поиска; 2) **развитие** представлений студентов о роли фундаментальных и прикладных исследований в жизнедеятельности человека и общества; 3) **осуществление** личностно-ориентированного сопровождения ценностно-смыслового становления будущего специалиста в учебно-воспитательном процессе вуза; 4) **проектирование и конструирование** индивидуальных образовательных маршрутов, основанных на личностном смысле как путь достижения значимых потребностей и др.

С целью повышения оптимальности и оперативности управления НИРС, качества научной организации труда слушателей НШСИ им выдаётся портфолио, включающий в себя набор различных документов: требования к оформлению научных статей, набор базовых научных терминов, образцы различных **структурно-логических схем управления научно-исследовательской деятельностью студентов и пр.**

Универсализм отдельных схем заключен в том, что обучаемый на основе анализа научных источников устанавливают причинно-следственные связи между фактами, событиями исследуемого объекта и предмета и, пользуясь правилами формальной логики, определяет дозу изучаемого материала согласно уровню осведомленности о его практической значимости. В качестве примера приведем одну из схем.

– **Первый этап** – студент показывает, какую часть из отобранного банка данных он выделяет как особо значимую для своего исследования, каково место отобранного материала в общей структуре исследования; определяет актуальность выбранной для исследования темы, её теоретическую и практическую значимость.

– **Второй этап** – студент раскрывает историческую значимость исследуемой темы, раскрывает процесс формирования научных фактов тех или иных понятий и идей, законов, которые косвенно или прямо связаны с исследуемой проблемой; представляет формулы, микросхемы, главные положения и тезисы, взятые из учебной и научно-популярной литературы.

– **Третий этап** – студент показывает умение определять границы применимости законов, явлений, положений; раскрывает математическую и эмпирическую связь с между событиями, явлениями, фактами и устанавливает межпредметные или междисциплинарные связи;

– **Четвертый этап** – студент показывает умение определять ретроспективу и перспективу научного исследования, прогнозировать возможности развития проблемы в стандартных и нестандартных ситуациях, проектировать другие вытекающие отсюда ситуации и последствия.

Гипотетически было определено, что эффективность предложенной личностно-ориентированной образовательной технологии зависит от ряда педагогических условий. В качестве рабочего определения принято следующее:

педагогические условия есть совокупность методов, способов, приемов и средств, направленных на выявление природных задатков студентов, их творческого потенциала, развитие ценностно-смысловой позиции.

Установлено три составляющих учебно-воспитательного процесса задействованных в проекте: 1) **освоение** понятийного аппарата «ценности, ценностные ориентации и ценностное отношение» в образовании и человеческой деятельности; 2) **поэтапная диагностика** направленности личности студентов; 3) **включение** студентов в диалог и полилог по проблеме самоидентификации и проживании общечеловеческих ценностей.

На примере жизнедеятельности учёных проводится диалоговая работа по проживанию ценностей внешнего и внутреннего мира человека, оценивается моральная значимость образовательных и профессиональных ценностей. Студенты в контексте обучающих занятий изучают типологию ценностей по М. Вильямсу с позиции анализа динамики сущностного содержания ценностей.

Выбор аксиологического подхода к организации деятельности научной школы студента-исследователя в качестве методологической основы позволяет рассмотреть деятельность школы на уровне философского феномена ми социального явления, которые находят своё отражение в концепции взаимозависимого и взаимодействующего мира. В таком ракурсе базовые общечеловеческие, индивидуальные и профессиональные ценности существуют независимо от индивидуального или личностного отношения к ним человека, а проявление ценностного отношения человека к любому виду ценностей, детерминировано ведущим мотивом, который и порождает личностный смысл как базовую составляющую ценностного отношения.

В качестве определения «личностный смысл» мы выставляем следующее: *«Личностный смысл есть не что иное как, индивидуализированное отражение действительного отношения личности к тем объектам, ради которых разворачивается его деятельность, осознаваемое как «значение – для – меня» усваиваемых субъектом безличных знаний о мире, включающих понятия, умения, действия и поступки, совершаемые людьми, социальные нормы, роли, ценности и идеал»* [7].

Как считают многие учёные, в том числе К. А. Абульханова-Славская, Б. Г. Ананьев, С. К. Бондарева, Г. А. Вайзер, М. А. Виленский, Е. Н. Дмитриева, А. Н. Леонтьев, В. Э. Чудновский, Н. Е. Щуркова и др., именно поиск смысла жизни, личностного смысла ценностного отношения к жизнедеятельности – прерогатива свободного человека, обладающего способностью к самотрансценденции, к «... осознанию собственных достоинств и признаки собственного несовершенства» (Н. Е. Щуркова) [8].

Каждый шаг при работе со студентами переосмысливается с позиции феликсологии. В данном контексте хочется обратить внимание на очень серьезные исследования, проводимые научной школой доктора педагогических наук Н. Е. Щурковой по проблеме педагогической технологии воспитания счастливого человека. Мы разделяем посылку автора о том, что социаль-

ная значимость жизни и удовлетворенность жизнью есть продукт высокого уровня обобщения и интеллектуального усилия развитого субъекта. Как утверждает автор: «Счастье является продуктом социальной жизни и предполагает проживание счастья отдельным человеком только в контексте социальных связей его с другими людьми. Это духовная субстанция динамического процесса в виде аккордной эмоциональной оценки прожитого периода жизни как личностный смысл ценностного отношения к себе окружающей действительности, как личностное образование [8].

С точки зрения философии научное знание в подлинном смысле слова начинается только тогда, когда за совокупностью фактов осознаётся закономерность – всеобщая и необходимая связь между ними, что позволяет объяснить, почему данное явление протекает так, а не иначе, предсказать дальнейшее его развитие. Так как объектом нашего исследования является ценностно-смысловая позиция как осознание ценностной установки заданной руководителем проекта, то мы проводим периодически ранжирование ценностей по многим методикам, в том числе и по методике М. Рокича. В качестве примера приведем сравнительное ранжирование ценностей на начальном и промежуточном этапе обучения в школе (1 и 2 года обучения). С целью обоснованности (валидности) применяемой методики для установления зависимости между ценностной позицией студентов и ее динамикой в процессе обучения вычисляется коэффициент корреляции показателей выборки испытуемых согласно математической статистики (методика Спирмена). Расчеты коэффициента корреляции проводились по общепринятой формуле

$$R_s = 1 - \frac{6 \sum_{i=1}^n D^2}{N(N^2 - 1)},$$

где: 1) RS – коэффициент ранговой корреляции по Спирмену; 2) N = 18 – количество ценностей в списке; 3) Di – разность между показателями рангов в списке ценностей; 4) Di² – квадрат полученной в расчете разности. В исследовании обращено внимание: 1) если вычисленный коэффициент окажется положительным, то между исследуемыми признаками существует положительная (прямая) связь; 2) если абсолютная величина коэффициента корреляции находится в пределах: а) $0 \leq |R_s| \leq 0,3$ – слабая связь; б) $0,3 \leq |R_s| \leq 0,5$ – умеренная связь; в) $0,5 \leq |R_s| \leq 0,7$ – значительная связь; г) $0,7 \leq |R_s| \leq 0,9$ – сильная связь; д) $0,9 \leq |R_s| \leq 1$ – очень сильная связь и др.

В процессе диагностики установлено, что на начальном этапе обучения в школе диагностика показала умеренную связь в корреляции ценностей у студентов ($0,25 \leq |R_s| \leq 0,46$), в конце первого учебного года она составила значительную связь ($0,48 \leq |R_s| \leq 0,6$). У студентов с периодом обучения два года связь в корреляции ценностей сильная, и составила $0,74 \leq |R_s| \leq 0,93$. Эти

и другие результаты подтверждают положительное (прямое) влияние содержания обучения в научной школе на развитие ценностной сферы личности студентов и позитивное изменение у них ценностно – смысловой позиции.

Концепция нашей школы позволяет динамически развивать и духовную субстанцию слушателей. Наблюдение за развитием интереса слушателей к генезису науки и научной мысли, к образованию и самообразованию, к себе как личности, к другим людям и другому человеку как наивысшей ценности не проходят бесследно. Уровень реализации творческих и научно-исследовательских проектов слушателями школы подтверждает посылку о том, что наделение смыслом любого события, как и любой ценности, имеет экзистенциальный характер и является результатом внутренней духовной деятельности субъекта. Подобные процессы требуют от руководителя проекта толерантного отношения к их участникам, потому что они связаны с перцепцией (*проникновение в мир другого человека*) и интериоризацией (*формированием внутренних структур человеческой психики*). Правильно выстроенная позиция руководителя проекта и оптимально задействованные психолого-педагогические механизмы управления деятельностью студентов детерминировали положительную динамику НШСИ. Об этом говорит тот факт, что её слушатели не только целенаправленно занимаются формированием собственных образовательных маршрутов, но и работают в команде, проявляют лидерские качества.

Так 26 февраля 2009 г. на базе НШСИ студенты самостоятельно подготовили и провели региональный научно-практический семинар, посвященный 140-летию со дня рождения профессора Б. Л. Розинга, который собрал более 70 единомышленников. Это первое крупное мероприятие, организованное слушателями научной школы за достаточно короткий период её функционирования. Подобные мероприятия активизируют познавательную и социальную активность его участников и слушателей. Именно по инициативе слушателей научной школы студента исследователя на кафедре физики АГТУ одна из учебных аудиторий носит имя профессора Б. Л. Розинга.

Активная позиция студентов как субъектов собственного маршрута функциональной грамотности в процессе выполнения научно-исследовательских проектов мотивирует потребность в развитии социального престижа их как личности. Многие из слушателей НШСИ уже имеют опыт публичного выступления и имеют собственные публикации в сборниках научных работ студентов и преподавателей университета. Стремление слушателей научной школы к постоянному образовательному самосовершенствованию, к росту социального статуса среди студентов вуза позволило организовать и провести второй по своему масштабу региональный научно-практический семинар посвященный 150-летию со дня рождения архангелегородца профессора И. В. Мещерского (*«Иван Всеволодович Мещерский – ученый, педагог, гражданин, личность»*). В результате целенаправленной работы по руководству НШСИ в период с 2007 по 2009 год количество слушателей в школе увеличилось почти в шесть раз. Многие студенты решили продол-

жить обучение в магистратуре или аспирантуре, и связать свою жизнедеятельность с вузом. Мы открыты для сотрудничества, и поэтому в нашей школе обучаются студенты независимо от национальной принадлежности, и профессиональной направленности.

Статистические данные позволяют судить о нарастающем интересе студентов АГТУ к деятельности данной студенческой организации. Деятельность НШСИ стимулировала создание НСО ФПЭ, возглавляемое её слушателями первого набора – студентами теперь уже IV курса Галышевым Иваном и Гладышевым Виктором. НСО ФПЭ активно участвует в жизни НШСИ, факультета и вуза и позитивно влияет на отношение профессорско-преподавательского состава факультета к руководству научно-исследовательской деятельностью студентов младших курсов. В процессе сравнительного анализа уровня личностного смысла ценностного отношения общеобразовательных и выпускающих кафедр к НИРС на примере участия в традиционных научно-практических студенческих конференциях было установлено, что большинство кафедр факультета промышленной энергетики АГТУ уходят от порочной практики включения в научно-исследовательскую деятельность только студентов 4 и 5 курса (см. таблицу).

Количественный анализ участия студентов в итоговых научно-практических конференциях в университете за последний период

№ п/п	Название кафедр	Периоды управления научно-исследовательской деятельностью студентов на ФПЭ		
		2006–2007 гг.	2007–2008 гг.	2008–2009 гг.
1	Теплотехники	7 чел. (V курс)	2 чел. (IV курс) 2 чел. (V курс)	2 чел. (V курс) 1 чел. (IV курс) 23 чел. (III курс) 2 чел. (II курс)
2	Промышленной теплоэнергетики	16 чел. (V курс)	20 чел. (V курс)	19 чел. (V курс)
3	Электроснабжения промышленных предприятий	3 чел. (V курс)	2 чел. (III курс) 2 чел. (IV курс) 3 чел. (V курс)	1 чел. (V курс) 6 чел. (IV курс) 1 чел. (II курс)
5	Электротехнических и энергетических систем	4 чел. (V курс)	2 чел. (II курс) 7 чел. (III курс) 1 чел. (IV курс)	2 чел. (IV курс) 8 чел. (III курс)

В качестве вывода констатируем, что в результате проведенного исследования подтверждена гипотетическая посылка о том, что не сама деятельность является побудителем ценностного отношения к ней субъекта, а ее значение для него. Становится понятным рассуждение А. Н. Леонтьева о «сдвиге мотива на цель», когда к деятельности побуждает не просто желание овладеть предметом (интерес к изучаемому учебному предмету), а получение от изучения удовольствия (личностный смысл). Как следствие такая деятельность, выступая в качестве социопедагогического феномена и системообра-

зующей ключевой ценности, представляет собой значимый фактор воспроизводства общечеловеческих ценностей и ценностного отношения к самой образовательной деятельности, как у студента, так и преподавателя вуза.

Библиографический список

1. **Концепция** модернизации российского образования на период до 2010 г.: приложение к приказу №393 МО РФ от 11. 02. 2002 г.; Бюллетень МО РФ. – 2002. – № 2.
2. **Программа** развития непрерывного педагогического образования России на 2001–2010 годы // Бюллетень – 2001. – № 8. – С. 29.
3. **Селевко, Г. К.** Современные образовательные технологии [Текст]: учеб. пособие / Г. К. Селевко. – М.: Народное образование, 1998 – 256 с.
4. **Соколов, О. М.** Ректор ученый, педагог [Текст] / сост. Р. В. Белякова; отв. за выпуск Э. Н. Сабуров. – Архангельск: Изд-во АГТУ, 2006. – 288 с. (С. 284–287).
5. **Соколов, О. М.** Непрерывное профессиональное образование в свете концепции модернизации [Текст] / О. М. Соколов, Т. С. Буторина, Т. В. Комарова, Е. В. Ширшов // Сб. докладов и тезисов международной н.-п. конференции (23–27 июня 2004 года). – Архангельск: Изд-во АГТУ. – 274 с. (С. – 9).
6. **Ушинский, К. Д.** / Соб. соч. – М. – Л., 1948. Т.
7. **Шевандрин, Н. И.** Социальная психология в образовании. Ч 1. Концептуальные и прикладные основы социальной психологии: учеб. пособие [Текст] / Н. И. Шевандрин. – М.: ВЛАДОС, 1995. – 544 с.
8. **Щуркова, Н. Е.** Воспитание счастьем, счастье воспитания. Педагогическая технология воспитания человека в школе (Феликсология воспитания: как воспитать счастливого) [Текст] / Н. Е. Щуркова, Е. П. Павлова. – М.: Центр «Педагогический поиск», 2004. – 160 с. (С. 14)

УДК 159.9:316.6

Султанова Наиля Даутовна

Кандидат психологических наук, доцент, заведующая кафедрой педагогики и психологии КамГАФКСиТ (Камская государственная академия физической культуры, спорта и туризма), nds1959@yandex.ru, Набережные Челны

**СМЫСЛОЖИЗНЕННЫЕ ОРИЕНТАЦИИ
ВЫНУЖДЕННЫХ ПЕРЕСЕЛЕНЦЕВ В НАЧАЛЬНЫЙ
ПЕРИОД ПОСТМИГРАЦИОННОГО ПРОЦЕССА**

Sultanova Nailya Dautovna

Candidate of psychological sciences, the head of the chair of pedagogy and psychology of the Kama state academy of physical education, sport and tourism, nds1959@yandex.ru, Naberezhnye Chelny

**VITAL ORIENTATIONS OF FORCED MIGRANTS AT
THE BEGINNING OF POST MIGRATORY PROCESS**

Проблема смысла жизни в последние десятилетия представляет значительный интерес для ученых многих направлений. В философии, психологии, аксиологии, культурологии убедительно показано, что смысловые образования как проявления мотивационной и ценностной сферы личности являются доминирующими в регуляции жизнедеятельности человека. Данное направление нашло отражение в трудах отечественных психологов, в которых общепсихологическая теория, заложившая основу психологии смысла, опирается на деятельностно-смысловой подход к пониманию человека (А. Г. Асмолов, Б. С. Братусь, Ф. Е. Выготский, А. Н. Леонтьев, Д. А. Леонтьев, В. Э. Чудновский и др.). В этих работах именно смысл оказывается той инстанцией, которая подчиняет и управляет всеми другими жизненными проявлениями личности. Появляясь в юношеском возрасте, смысл жизни как особое психологическое образование обуславливает сознательные представления взрослого человека о настоящем и будущем, надситуативной активности, удовлетворенности жизнью, эффективности деятельности и др. От него зависит достижение вершин в профессиональной и трудовой деятельности в период зрелости при благоприятных и преградных обстоятельствах, восстановление человека при смене социальной среды.

Смыслами как единицами сознания можно опосредованно управлять через включение личности в поток значимых деятельностей (А. Г. Асмолов, Б. С. Братусь). Это означает, что в процессе социально-психологических мероприятий с вынужденными переселенцами (далее – ВП) у специалистов существует реальная возможность управлять процессами восстановления, далеко выходящими за рамки медицинского, социального и других направ-

лений. Включение ВП в значимый для него и его жизни после переезда поток психических деятельностей, способствование осознанию новых отношений к действительности, развитие способностей к варьированию и экспериментированию социальных ролей мигранта ведет к перестройке и переоценке всей совокупности личностных смыслов, изменяет их направленность, усиливает личностный потенциал.

В экзистенциально-бытийной сфере человека выделяют рефлекслируемые ощущения осмысленности жизни как составляющие смысла жизни. В эту группу включены: смысложизненные ориентации (цели в жизни, насыщенность жизни и удовлетворенность самореализацией) и два показателя локус контроля. Предполагается, что ситуация вынужденного переселения, преградные обстоятельства способствуют перестройке всей совокупности личностных смыслов, появлению специфики смысложизненных ориентаций и актуальных смысловых состояний у ВП.

Для исследования особенностей смысложизненных ориентаций вынужденных переселенцев зрелого возраста был использован тест «Смысложизненные ориентации» Д. А. Леонтьева. В исследовании участвовали 179 ВП зрелого возраста из Средней Азии и Казахстана (из них – 73 человека мужского и 106 женского пола), у которых выявлены уровни смысложизненных ориентаций и определены классы испытуемых с актуальными смысловыми состояниями при нерегулируемых социумом условиях адаптации в новой среде. Отметим, что данные респонденты были протестированы в период от трех до шести лет после вынужденного переезда. То есть они прошли первоначальный этап адаптации и, по мнению ряда зарубежных и отечественных психологов, испытавшие кризис 3–6 лет в процессе адаптации к новому месту жительства. Период тестирования показывает особенности смысложизненных ориентаций, формирующихся в ситуации вынужденного переселения.

Как показало исследование, для большинства ВП характерен низкий уровень смысложизненных ориентаций по шести субшкалам опросника (см. рис. 1). В данном случае проявлялись трудности в смыслоопределении и смыслостроительстве при вынужденном переселении. ВП с низкими значениями по многим субшкалам опросника испытывают дисгармонию в развитии, которая может быть фазой дезорганизации сложившейся до переезда психологической системы личности, проходящей на данный период перестройкой и формированием новой целостности, нового уровня функционирования, центром которого становится иное, нежели до переезда, смысложизненное единство.

Анализ полученных данных, беседа с испытуемыми позволили дать определение восьми выделенным выше классам, отражающим особенности смысложизненных ориентаций по временной перспективе: первый класс испытуемых определен нами как – безынициативно-обреченный, второй – инертно-пессимистичный, третий – ситуативно-обыденный (гедонист), четвертый – поверхностно-приспособляемый, пятый – иллюзорно-

нереалистический (прожектер); шестой – демонстративно-аффективный; седьмой – рационально-приземленный; восьмой – осмысленно-продуктивный. В кольцевой диаграмме (рис. 2) показаны классы ВП с различными актуальными смысловыми состояниями и указана их численность (% от выборки).

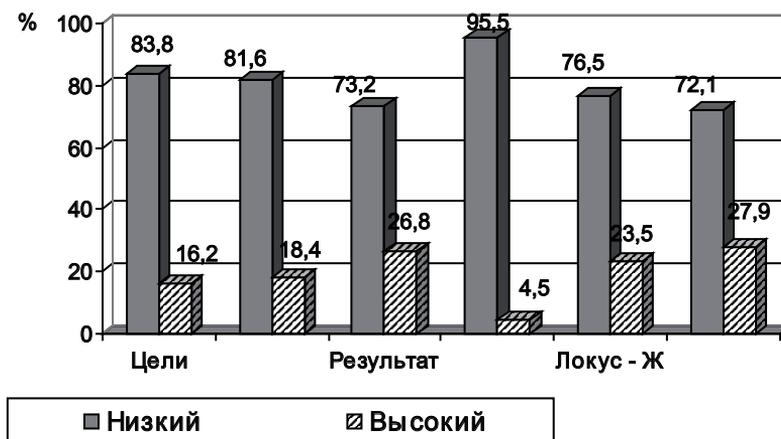


Рис. 1. Стандартные показатели ВП по субшкалам

Полученные данные позволили определить классы испытуемых с различными актуальными смысловыми состояниями (см. таблицу).

Классы испытуемых ВП с различными актуальными смысловыми состояниями и их численность (% от выборки)

Класс испытуемых	Осмысленность прошлого (результативность жизни)	Осмысленность настоящего (удовлетворенность процессом)	Осмысленность будущего (наличие целей)	Кол-во испытуемых (179 чел.)		% от выборки		
				М (73 чел.)	Ж (106 чел.)	М	Ж	Общий
1	низкая	низкая	низкая	44	66	60	62	61
2	высокая	низкая	низкая	5	5	7	5	6
3	низкая	высокая	низкая	7	5	10	5	7
4	высокая	высокая	низкая	8	3	11	3	7
5	низкая	низкая	высокая	1	5	1	4,7	3
6	высокая	низкая	высокая	4	4	5,5	4	4
7	низкая	высокая	высокая	0	5	0	4,7	3
8	высокая	высокая	высокая	4	13	5,5	12	9

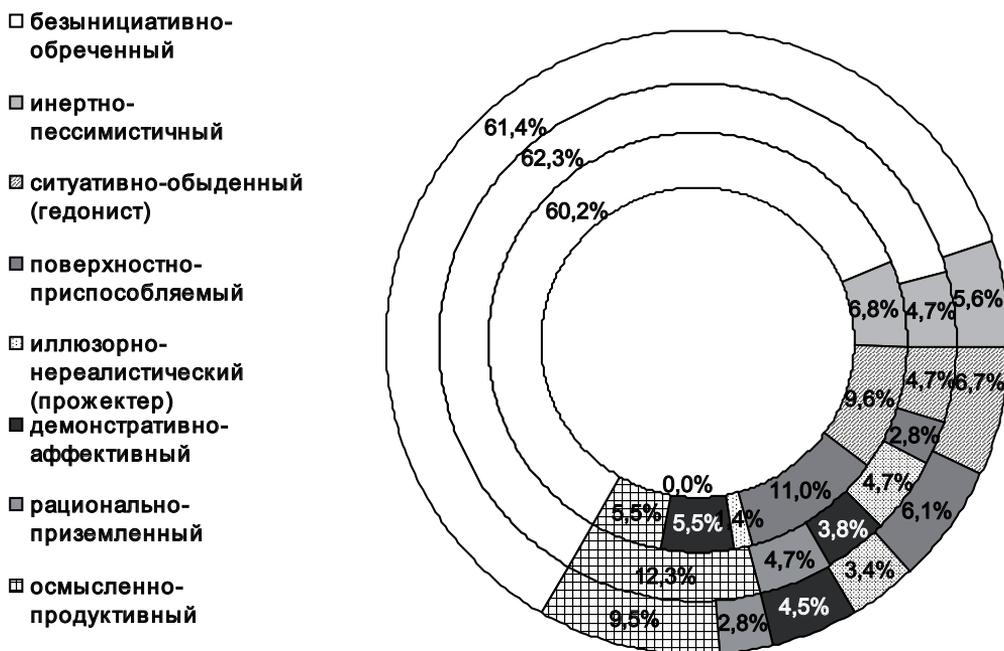


Рис. 2. Кольцевая диаграмма классов ВП с различными актуальными смысловыми состояниями и их численность (% от выборки)

В процессе адаптации у ВП складывается общая для мужчин и женщин ВП тенденция, в которой можно выделить три группы испытуемых с доминированием: 1) первого, 2) восьмого, 3) третьего или четвертого классов, которые представлены в соответствии с занимаемым ими ранговым местом. Обращает на себя внимание наибольшее количество ВП, относящихся к первому, безынициативно-обреченному, классу (61,4% ВП). Вынужденный переезд воздействует на личностные смыслы и временные перспективы. Большинство из них теряют прошлое, не чувствуют уверенности в будущем и испытывают трудности в регуляции жизненной программы в настоящем. Такого рода состояние оказывает влияние на достижение цели переезда, ведет к отказу от реализации намерений, снижению настроения, что, естественно, влияет на процесс адаптации, делая его более продолжительным и сложным. У людей данной группы вырабатывается эффект «выученной беспомощности» (А. Г. Асмолов), суть которого состоит в убеждении неподконтрольности ситуации, в невозможности изменить своими действиями ход событий, в конечном итоге ВП теряют управление жизнью на новом месте, утрачивают смысл существования, отказываются от поиска новых его составляющих. Испытуемые стремятся избегать любых волнений, перемен, так как они сулят неизвестное, вынуждают к поиску, а поиск атрофирован. В данной ситуации проявляется приземленный жизненный смысл.

Отметим, что различные виды преградности на пути ВП определяют разнообразие смыслов, смысложизненных ориентаций. В исследуемый период

у испытуемых наблюдается разрушение прежнего смысла жизни и начало становления и функционирования новой структуры, новой целостности. В данный период адаптация у ВП первого класса приобретает в основном затяжной и драматический характер.

9,5% испытуемых относятся к осмысленно-продуктивному классу, то есть только каждый десятый ВП имеет собственный ресурс для того, чтобы пойти по продуктивной, возвышенной смысложизненной программе, по пути полноценного развития на новом месте жительства. Входящие в данную группу люди успешны в процессе профессиональной деятельности, имеют устойчивое семейное положение, устроенный быт и т. п.

Рассмотрим третий и четвертый классы, занимающие третье ранговое место. ВП ситуативно-обыденного (третьего) класса живут сегодняшним днем, теряются в постановке целей будущего и проявляют неудовлетворенность своим прошлым (6,7%). Они склонны к конформизму по отношению к авторитетам и пренебрежению мнением остальных. При кажущейся внешней открытости проявляют замкнутость, эмоциональную неустойчивость, избегают насыщенных контактов с людьми. Поступки и действия данной категории ВП обычно вызывают у окружающих недоумение, двойственное отношение к ним. Благодаря данной категории людей в обществе формируется негативный стереотип о переселенцах.

При четвертом, поверхностно-приспосабливаемом, классе у ВП слабо представлено будущее. Эта группа людей живет воспоминаниями о прошлой жизни, прошлых успехах и надеждах. Жизненные цели имеют свои особенности: они направлены на адаптацию, но при этом существующие проблемы не разрешаются, а отрицаются. В целом о данной группе можно сказать следующее: внешне демонстрируя успешность процесса адаптации, они испытывают потерянность; будущее не связано с выбранной местностью, новые условия жизни не вызывает активную позицию, может отсутствовать направленность на профессиональное развитие. Сравнивая настоящее, прошлое и будущее, респонденты дают высокую оценку прошлой жизни, считают этот этап насыщенным смыслом и событиями. Значимость прошлого оказывает влияние на личность ВП и в какой-то мере не дает возможности усмотреть основу для продуктивного психического и личностного развития после переезда. Будущее ими не моделируется, а «обреченно» принимается как фатальное, предназначенное судьбой событие.

Полученные данные ВП сравнивались с таковыми местных жителей и внутренних социально-экономических мигрантов (далее – ВСЭМ). Группу ВСЭМ составили 70 мигрантов зрелого возраста, из них 35 женщин и 35 мужчин, добровольно переехавших из близлежащих районов в г. Набережные Челны в период от трех до шести лет к моменту тестирования.

Для большинства испытуемых ВСЭМ, как и для ВП, характерен низкий уровень по многим субшкалам опросника, что демонстрирует сложности в постмиграционном смыслостроительстве. Добровольные мигранты не

всегда имеют возможность строить жизнь в соответствии с намеченными до переезда целями и представлениями.

В данной группе выявлены пять доминирующих классов: 1, 2, 8-й и в некоторой степени 4 и 5-й (см. рис. 3). Рассматривая результаты по первому классу, можно отметить, что каждый пятый ВСЭМ нуждается в психологической помощи и поддержке, но большинство из них в отличие от ВП находит собственные резервы для перехода к осмысленно-продуктивному классу. Отметим, что более сложное по социальному, экономическому и психологическому состоянию положение ВП стало в большей степени осмысленным только после внедрения психологической программы на начальном этапе адаптации, направленной на развитие личности в ситуации вынужденной миграции. Предполагаем, что такого же положительного воздействия на полноценное развитие личности ВСЭМ, формирование их смысложизненной программы можно добиться с помощью специально организованной психологической работы. При стихийной, неорганизованной извне адаптации в данной группе мигрантов только каждый пятый человек из десяти способен состояться как личность с осмысленной программой, развить себя и полноценно адаптироваться на новом месте жительства в кратчайшие сроки. При ее отсутствии устойчиво формируются в основном первый и второй классы. Эти люди обычно становятся замкнутыми в своем мире, пессимистичны, проявляют инертность в принятии решений. При неблагоприятных обстоятельствах испытуемые группы ВСЭМ отказываются от самореализации, саморазвития.

Вместе с тем, у испытуемых данной группы (в большей степени у женщин) по сравнению с ВП формируется восьмой класс (39%) с осмысленно-продуктивной смысложизненной ориентацией. В данном случае сказываются условия добровольной миграции и смена места жительства в пределах одной республики, местности. В той или иной степени в их жизни сохраняется социальная сеть, природная среда, климатический пояс, быстрее решаются вопросы с жильем. Все это в совокупности более благоприятно влияет на качество жизни, смысложизненные ориентации и полноценное развитие личности.

Тестирование было проведено и в группе местных жителей г. Набережные Челны Республики Татарстан. Выборку составили 99 человек зрелого возраста со средним и высшим образованием: из них 46 женщин и 53 мужчины зрелого возраста. Учитывалась репрезентативность выборки, т. е. соответствие свойств исследуемой выборки свойствам генеральной совокупности.

Высокий уровень осмысленности жизни по многим субшкалам значительно отличает местных жителей от испытуемых ВП и ВСЭМ. Высокие значения получены по второй (Процесс жизни), третьей (Результат), пятой (Локус контроля – жизнь) и шестой (общая осмысленность) субшкалам. Местные жители удовлетворены процессом жизни и считают его интересным и эмоционально насыщенным. Прожитая часть жизни не вызывает неудовлетворенности, а ощущается как продуктивная и осмысленная. В целом

наблюдается возможность контролировать жизнь и управлять ею, свободно принимать решения и воплощать задуманное.

Тревогу вызывают низкие значения по четвертой субшкале в трех изученных нами группах. Как и в группах ВП и ВСЭМ, низкий уровень в значениях местных жителей по «Локус контролю – Я» показывает особенности данной ориентации у людей зрелого возраста бывшего постсоветского пространства, который связан с формированием внешней ответственности (перед государством, советским строем и т. п.). В постперестроечный период впервые стала формироваться самостоятельность в постановке цели, решении задач, в осмыслении своего будущего. Однако данный процесс не может быть краткосрочным, что отразилось на результатах по данной субшкале. Проявляя в целом удовлетворенность своими результатами и процессом жизни, респонденты не всегда способны взять на себя ответственность и проявить качества сильной личности.

Для определения различий в уровне исследуемого признака в трех изученных нами группах был использован критерий углового преобразования Фишера. Критерий оценил достоверность различий:

а) по 1 ($P \leq 0,05$), 2, 3, 4, 5, 6 ($P \leq 0,01$) субшкалам доля лиц с высокими значениями в группе местных жителей больше, чем в группе ВП;

б) по 1, 4, 6 субшкалам доля лиц с высокими значениями в группе ВСЭМ больше, чем в группе ВП ($P \leq 0,01$), по 2, 3 и 5 субшкалам различий не выявлено;

в) по 1 ($P \leq 0,05$), 2, 3, 5, 6 ($P \leq 0,01$) субшкалам доля лиц с высокими значениями в группе местных жителей больше, чем в группе ВСЭМ.

Исследование подтвердило гипотезу о том, что по многим субшкалам значения ВП ниже таковых местных жителей и ВСЭМ.

Полученные в ходе исследования данные по трем группам внесены в кольцевую диаграмму (см. рис. 3).

Как видим, актуальные смысловые состояния ВП резко отличаются по многим классам от местных жителей и ВСЭМ. В первую очередь обращает на себя внимание наличие в данной группе людей с обреченной и пессимистической жизненной программой. Вынужденный переезд в зрелом возрасте меняет жизненный сценарий, воздействует на смысложизненные ориентации людей. Самостоятельная переработка прежних и поиск новых жизненных смыслов – процесс достаточно долгий и трудный, вызывающий эмоциональные переживания. В жизнедеятельности ВП возникают ситуации, когда недостаточно сил и времени для принятия решения, жизнь обреченно воспринимается ими как бесчисленная череда страданий и несчастий. В данной ситуации может блокироваться потребность состояться на новом месте жительства и стремление добиться высот в профессиональной и других сферах жизни после вынужденного переезда.

- безынициативно-обреченный
- инертно-пессимистичный
- ▨ ситуативно-обыденный (гедонист)
- поверхностно-приспособляемый
- ▨ иллюзорно-нереалистичский (прожектор)
- демонстративно-аффективный
- рационально-приземленный
- ▨ осмысленно-продуктивный

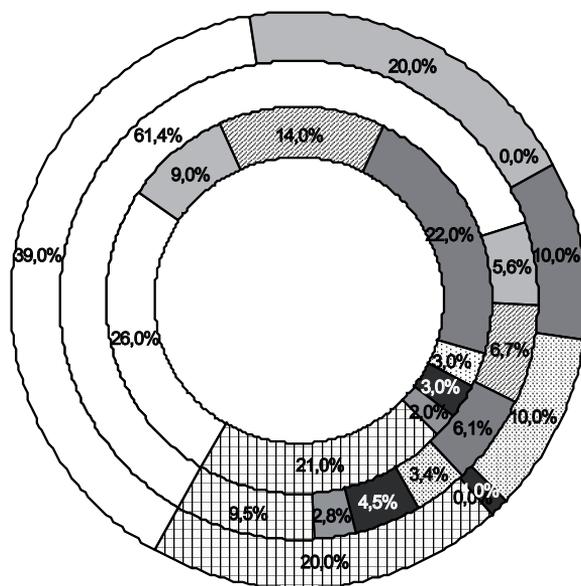


Рис. 3. Кольцевая диаграмма классов испытуемых группы ВСЭМ (внешний круг), ВП (средний) и МЖ (внутренний) с различными актуальными смысловыми состояниями и их численность (% от выборки)

Как утверждают отечественные психологи, смысл жизни растет вместе с человеком, изменяется с изменением внешних условий, развивается и совершенствуется. При благоприятных условиях наблюдается переход от низкого уровня смысложизненных ориентаций к высокому, от одного класса актуального смыслового состояния к другому, укрепление смысла жизни. Эффективность полноценного смыслового развития ВП в данной ситуации во многом оказывается в зависимости от специально созданных социально-психологических условий в начальный период адаптации. Разработка и внедрение различных программ, построенных на психологических и акмеологических принципах могут актуализировать смысложизненные ориентации и дать значимый материал для общего и личностного развития [9]. Если ВП ставит цель, видит важное для его судьбы назначение, высоко оценивает прошлые заслуги и ошибки, чувствует на новом месте жительства свою значимость и ценность как человека, специалиста, то изменяются и укрепляются смысложизненные ориентации. В данном случае можно ожидать переход от безынициативно-обреченного к осмысленно-продуктивному актуальному смысловому состоянию.

Библиографический список

1. **Асмолов, А. Г.** Некоторые перспективы исследования смысловых образований личности [Текст] / А. Г. Асмолов, Б. С. Братусь, Б. В. Зейгарник, В. А. Петровский, Е. В. Субботский, А. У. Хараш, Л. С. Цветкова // Вопросы психологии. Психология личности: Сборник статей / Сост. А. Б. Орлов. – М.: ООО «Вопросы психологии»; – 2001. – С. 93–102.
2. **Леонтьев, А. Н.** Деятельность. Сознание. Личность [Текст] / А. Н. Леонтьев – М.: Смысл; Издательский центр «Академия», 2004. – 352 с.
3. **Леонтьев, Д. А.** Тест «Смысложизненные ориентации» [Текст] / А. Н. Леонтьев – М., 1994.
4. **Леонтьев, Д. А.** Структурная организация смысловой сферы личности [Текст]: автореф. дис. канд. псих. наук / Д. А. Леонтьев – М., 1988. – 24 с.
5. **Леонтьев, Д. А.** Динамика смысловых процессов [Текст] / Д. А. Леонтьев // Психол. жур. – 1997. – № 6. – С. 13–27.
6. **Леонтьев, Д. А.** Психология смысла: Природа, структура и динамика смысловой реальности [Текст] / Д. А. Леонтьев. – М.: Смысл, 1999 – 486 с. ил., 22 см. – (Фундаментальная психология (ФП)). – Библиогр.: – С. 445–483.
7. **Пашукова, Т. И.** Эгоцентризм и суицидальные установки при потере смысла жизни [Текст] / Т. И. Пашукова // В кн. Психологические, философские и религиозные аспекты смысла жизни: Мат III-V симпозиумов / Редкол.: В. Э. Чудновский и др. – М.: «Ось-89», 2001. – 336 с.
8. **Серый, А. В.** Психологические механизмы [Текст] / А. В. Серый // Психология / – М.: СМЫСЛ ЖИЗНИ. – 2006.
9. **Султанова, Л. Д.** Разработка основных принципов и структуры программы социально-психологической адаптации вынужденных переселенцев в Республике Татарстан [Текст] / Л. Д. Султанова // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. – 2009. – Т. 11. – № 4 (30). – С. 146–152.
10. **Чудновский, В. Э.** Смысл жизни: проблема относительной эмансипированности от «внешнего» и «внутреннего» [Текст] / В. Э. Чудновский // Психологический журнал, 1995. – Т. 16. – № 2.
11. **Чудновский, В. Э.** Становление личности и проблемы смысла жизни [Текст] / Избранные тр. В. Э. Чудновский. – М.: Изд-во Московского психолого-социального ин-та; Воронеж: МОДЭК, Воронеж: ФГУП «Издательско-полиграфическая фирма «Воронеж» – 2006, 766, [1] с., 21 см. – (Серия «Психологи России» / Российская акад. образования, Московский психолого-социальный ин-т).

РАЗДЕЛ VI
**ПОВЫШЕНИЕ КАЧЕСТВА СОВРЕМЕННОГО
ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

УДК 37.013.8:316.6

Погожева Ольга Владимировна

*Кандидат юридических наук, доцент кафедры коррекционной педагогики и психологии
Ставропольского государственного университета, K-Psyho-Kpp@stavsu.ru, Ставрополь*

**РЕГИОНАЛЬНАЯ ЭКСПЕРТНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ
СЛУЖБА КАК ИННОВАЦИОННАЯ ФОРМА
ПРОФИЛАКТИКИ И КОРРЕКЦИИ ДЕВИАНТНОГО
ПОВЕДЕНИЯ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ**

Pogozheva Olga Vladimirovna

*The candidate of jurisprudence, the senior lecturer of chair of correctional pedagogics and
psychology of the Stavropol state university, K-Psyho-Kpp@stavsu.ru, Stavropol*

**REGIONAL EKSPERTNO-PSYCHOLOGICAL SERVICE AS
THE INNOVATIVE FORM OF PREVENTIVE MAINTENANCE
AND CORRECTION DEVIATIONS THE BEHAVIOUR
AT TEENAGE AGE**

В процессе демократических преобразований современного российского общества происходит стагнация и разрушение экономической, социально-политической, духовной сфер. Функционирование общества приобрело разбалансированный характер. Результатами таких процессов в отечественных науках, изучающих поведение человека можно обозначить как противостояние. Поведенческие феномены подвергаются пристальному анализу научных сообществ, что не приводит к получению истинных знаний о предмете, имеющем мультидисциплинарный характер.

Актуальность работ, направленных на изучение патологических и непатологических форм девиантного поведения подростков, на преодоление деструктивных социальных конструктов, на необходимость изучения подросткового возраста как фактора риска девиантного поведения, на установление специфики проявления отклоняющихся форм поведения на основе изучения конституционально-континуального пространства, в котором и происходит становление личности, подчеркивали Ю. А. Александровский; О. А. Ахвердова; И. В. Боев; С. А. Беличева; С. В. Березин; В. М. Блейхер; В. В. Бойко; С. К. Бондырева; В. Л. Васильев; Я. И. Гилинский; А. В. Гоголева; Т. В. Клименко; М. И. Еникеев; Б. В. Зейгарник; Е. В. Змановская; Ю. А. Клейберг; Е. Б. Лабковская; А. Н. Леонтьев; Е. В. Литягина;

О. Ю. Михайлова; Н. Б. Осипян; С. Л. Рубинштейн; Д. И. Фельдштейн; В. Д. Менделевич; В. Ф. Пирожков; А. В. Погосов; Н. А. Сирота; Г. В. Старшенбаум; Ю. В. Съедин; И. А. Фурманов; Ю. С. Шевченко; Б. А. Никифоров; Г. Г. Шиханцов [1; 3; 5; 8; 10; 13; 17].

Попытка понять и раскрыть природу аномальной личностной изменчивости с позиции социального детерминизма потерпела неудачу и в постиндустриальный период развития России, что наглядно демонстрирует несостоятельность многих научных положений о личности, происхождение аномальности. В связи с этим изучение природы формирования патологических и непатологических форм девиантного поведения подростков с различными видами зависимостей представляет собой актуальную и трудно разрешимую проблему общей психологии и юридической психологии, континуально соединяющей психологическую норму, крайний вариант нормы – акцентуацию и аномальную личностную изменчивость [19, с. 146].

Современный этап развития ориентирует общество на создание условий для полноценного развития человека, основываясь на целостном подходе к формированию развивающей среды. Проблема психологического сопровождения лиц девиантного поведения представляет в настоящее время актуальную и значимую научную проблему. Ее востребованность психологической практикой обусловлена самой ситуацией развития личности на современном этапе. К началу 90-х годов в России частота нервно – психических заболеваний в детском возрасте достигла 15%, в подростковом – 25%. По данным специальных исследований распространенность основных форм психических заболеваний среди школьников возрастает каждые 10 лет на 10–15% (Л. М. Шипицына) [15, с. 51].

Кроме того снижение социально – психологической адаптации до уровня дезадаптации часто приводит к невротизации личности и соматическим нарушениям (О. А. Ахвердова, И. В. Боев) [2; 7; 18].

Подростков, чье поведение отклоняется от принятых в обществе правил, норм поведения, называют трудными или трудновоспитуемыми. Под трудновоспитуемостью понимается сопротивление педагогическим воздействиям, которое может быть обусловлено самыми разнообразными причинами, связанными с усвоением некоторых социальных программ, знаний, навыков, требований и норм в процессе целенаправленного обучения и воспитания.

Исследованием различных аспектов девиантного поведения занимаются различные науки – правоведение и медицина (психиатрия и наркология), психология и демография, история и статистика, этнография и антропология, однако психологические механизмы, причины, диагностику предрасположенности к девиантному поведению и прочее, то есть девиантное поведение как процесс, изучается, прежде всего, юридической психологией.

Девиантное поведение – один, из видов отклоняющегося поведения, связанный с нарушением соответствующих возрасту социальных норм и правил поведения, характерных для микросоциальных отношений (семейных, школьных) и малых половозрастных социальных групп. То есть этот тип

поведения можно назвать антидисциплинарным. Типичными проявлениями девиантного поведения являются ситуационно обусловленные детские и подростковые поведенческие реакции, такие как: демонстрация, агрессия, вызов, самовольное и систематическое отклонение от учебы или трудовой деятельности; систематические уходы из дома и бродяжничество, пьянство и алкоголизм детей и подростков; ранняя наркотизация и связанные с ней асоциальные действия; антиобщественные действия сексуального характера; попытки суицида [19, с. 216].

Отметим, что негативные формы девиаций являются социальной патологией: пьянство и алкоголизм, токсикомания и наркомания, проституция, суицид, правонарушения и преступность. Они дезорганизуют систему, подрывают ее основы и наносят значительный ущерб, в первую очередь, личности самого подростка.

Следовательно, необходимость в регулировании поведения людей всегда будет оставаться актуальной, так как существует неразрешимое противоречие между потребностями человека и возможностями их удовлетворения. Стремление к удовлетворению материальных или духовных потребностей является тем внутренним мотивом, который побуждает людей с недостаточно развитой социальной ориентацией к поступкам и действиям, не соответствующим общепринятым нормам поведения. Также факторами отклоняющегося поведения могут стать психологическая невосприимчивость личности к установленным обществом социальным нормам или генетическая предропределенность отклонения.

В тоже время клинико-психопатологические критерии подразумевают дифференциацию девиантного поведения на патологические и непатологические формы [2; 3; 4; 6; 11].

Традиционно патологическое девиантное поведение рассматривается как проявление различных клинических форм пограничной патологии личности: ситуационные патохарактерологические реакции, психогенные патологические формирования личности, формирующиеся психопатии, непрорессуальные психопатоподобные состояния.

С целью дифференциации патологического девиантного и нормального подросткового поведения в отечественной подростковой психиатрии используются следующие критерии: а) склонность к генерализации, т. е. способность реакции возникать в самых разных ситуациях и вызываться самыми различными, в том числе и неадекватными, стимулами. При патологическом девиантном поведении реакции возникают не только в психотравмирующих ситуациях, но и в банальных ситуациях; поводом для патологической реакции могут быть любые раздражители, даже не относящиеся к месту наименьшего сопротивления конкретного психотипа; б) склонность реакций приобретать свойства патологического стереотипа, когда по разным поводам повторяется один и тот же поступок. Например, суицидальные попытки, поиск и употребление наркотиков или алкоголя, психосоматические, истерические реакции в ответ на любой банальный раздражитель;

в) склонность к превышению определенного «потолка» нарушений поведения, никогда не преступаемого в норме, даже в асоциальных подростковых группах; г) склонность рано или поздно приводить к социально-психологической дезадаптации [12].

Весьма близки к названным критерии, предложенные В. В. Ковалевым: наличие интимной связи феноменологии расстройств поведения со структурой и психопатологическими особенностями определенных патохарактерологических синдромов; проявление девиантного поведения за пределами основных для ребенка или подростка микросоциальных групп, в которых отклонения в поведении могут быть вызваны различными неблагоприятными микросоциально-психологическими факторами; полиморфизм девиантного поведения, т. е. наличие девиантных проявлений разного характера – антидисциплинарных, антиобщественных, делинквентных, аутоагрессивных у одного и того же подростка; сочетание нарушений поведения с расстройствами невротического типа, включая аффективные соматовегетативные расстройства; динамика девиантного поведения в направлении фиксации стереотипов поведения; перехода их в аномалии характера и патологии влечений с тенденцией к патологической трансформации личности [16, с. 74–76].

Таким образом, на основе проведенного нами теоретического анализа данной проблемы, стало понятно, что необходимо целенаправленное психологическое воздействие на данную категорию детей и подростков.

Психологическая реабилитация подростков с девиантным поведением реализуется, как правило, в специализированных учреждениях, которые называются реабилитационными центрами. Задачами таких учреждений являются: медико-психологическая помощь детям, попавшим по вине родителей или в связи с экстремальной ситуацией (в том числе физического и психического насилия, опасных условий проживания и др.) в трудную жизненную ситуацию; формирование положительного опыта социального поведения, навыков общения и взаимодействия с окружающими людьми; выполнение попечительских функций по отношению к тем, кто остался без попечения родителей или средств к существованию; психологическая и педагогическая поддержка, способствующая ликвидации кризисных состояний личности; содействие в возвращении в семью; обеспечение возможности получать образование, нормально развиваться; забота о дальнейшем профессиональном и бытовом устройстве [13, с. 92].

Другими словами, основная цель деятельности таких учреждений – социальная защита и поддержка нуждающихся детей, их реабилитация и помощь в жизненном самоопределении.

В данных учреждениях социальной реабилитация включает три основных этапа: диагностики; создания и реализации реабилитационной программы; постреабилитационной защиты ребенка [8, с. 54].

Диагностика предполагает социально-педагогическое исследование, направленное на определение уровня развития эмоционально-познаватель-

ной сферы несовершеннолетнего, сформированности качеств личности, социальных ролей, профессиональных интересов.

Реабилитационная программа создается индивидуально для каждого ребенка и включает основные элементы: цель, задачи, методы, формы, средства, этапы деятельности. Основной целью реабилитационной программы является формирование и коррекция нравственных ценностей личности, помощь детям в приобретении навыков коммуникативного общения [8, 13; 14].

Результатом такой работы, на наш взгляд, должно стать создание Региональной экспертно-психологической службы (РЭПС). В структуру которой будут входить следующие подразделения:

1. Экспертная коллегия (психолог, специальный психолог, социальный педагог, психиатр, юрист и т. д.) – основное направление – экспертное заключение.

2. Юридический отдел (юристы, консультанты) – основное направление – нормативно-правовое регулирование.

3. Служба психологического консультирования (психолог, социальный педагог) – основное направление – психологическое консультирование и коррекция.

4. Отдел психиатрической экспертизы (психиатр, психотерапевт, невропатолог) – основное направление – выявление психических отклонений личности.

5. Отдел психологической экспертизы (психолог, психоаналитик) – основное направление – выявление психологических отклонений в поведении и личности.

6. Отдел психологической реабилитации (психолог, психиатр, социальный педагог, гомеопат) – основное направление – помощь в реабилитации подростков с различными видами зависимостей.

Таким образом, РЭПС является профилактическим, реабилитационным, правовым учреждением, контролирующим и экспертирующим лиц с различными видами зависимостей, совершивших противоправные деяния в обществе, а также сферой деятельности РЭПС распространяется на оказание индивидуально-консультируемой помощи семьям, имеющим проблемы с детьми подросткового возраста.

Экспертиза – сравнительно новое явление последних десятилетий, сталкивающееся с критикой в свой адрес с момента своего возникновения. Надежность, кажущаяся субъективность и произвольность, претензии на обладание неким высшим знанием – вот неполный перечень тех «родовых пятен», которыми отмечена экспертиза, по мнению ее критиков. Нередко экспертизу смешивают с консультированием, с инспектированием, с диагностикой, с оценкой, с мониторингом, и со многим другим [9, с. 63–64].

Экспертиза возникает и становится необходимой тогда, когда будущее не воспроизводит прошлое. Отсюда вытекают как принципиальные ограничения экспертизы, так и ее методология – творческое конструирование

сценариев развития множественно детерминированных процессов и событий, своего рода деятельность по производству предсказаний, которая включает в себя не только точную оценку воздействия тех или иных факторов и их возможных взаимодействий между собой, но и понимание того, какие вообще факторы требуют учета. Последние во многом связаны с общей картиной мира эксперта, его жизненной философией, не в меньшей степени, чем с практическим опытом работы эксперта в той или иной области [4, с. 85].

Использование разработанной нами проектной модели региональной экспертно-психологической службы в системе правоохранительных органов является основой программ предупреждения, профилактики и коррекции формирования патологических и непатологических форм девиантного поведения с различными видами зависимостей в подростковой среде являясь приоритетным направлением развития не только медицинских, реабилитационных, образовательных учреждений, но и всего государства в целом.

Библиографический список

1. **Алмазов, Б. Н.** Психологические основы педагогической реабилитации [Текст] / Б. Н. Алмазов – Екатеринбург, 2000.
2. **Блейхер, В. М.** Клиническая психология [Текст] / В. М. Блейхер – М., 2006.
3. **Гишинский, Я. И.** Девиантология: социология преступности, наркотизма, проституции, самоубийств и других «отклонений» [Текст] / Я. И. Гишинский – СПб., 2004.
4. **Гоголева, А. В.** Аддиктивное поведение и его профилактика [Текст] / А. В. Гоголева – М., 2003.
5. **Клейберг, Ю. А.** Психология девиантного поведения: Учебное пособие для вузов [Текст] / Ю. А. Клейберг – М., 2003.
6. **Ковалев, В. В.** Психические отклонения у подростков-правонарушителей [Текст] / В. В. Ковалев – М., 1992.
7. **Корнилова, Т. В.** Подростки группы риска [Текст] / Т. В. Корнилова, Е. Л. Григоренко, С. Д. Смирнов – СПб., 2005.
8. **Крыжановская, Л. М.** Психолого-педагогическая реабилитация подростков [Текст] / Л. М. Крыжановская – М., 2008.
9. **Лабковская, Е. Б.** Юридическая психология: теории девиантного поведения: Учебное пособие [Текст] / Е. Б. Лабковская – СПб., 2000.
10. **Руководство по аддиктологии** [Текст] / Под ред. проф. В. Д. Менделевича. – СПб., 2007.
11. **Худяков, А. В.** Клинико-социальный анализ формирования и профилактика зависимости от психоактивных веществ у несовершеннолетних [Текст] / А. В. Худяков – М. 2003.
12. **Царенский, И. Д.** Аддиктология как научная дисциплина и область практической деятельности [Текст] / И. Д. Царенский // Аддиктология. – 2005. – № 1.
13. **Цетлин, М. Г.** Реабилитация наркологических больных: концепция и практическая программа [Текст] / М. Г. Цетлин, В. Е. Пелипас – М., 2000.

14. **Чирко, В. В.** Очерки юношеской наркологии (наркомании и токсикомании: клиника, течение, терапия) [Текст] / В. В. Чирко, М. В. Демина – М., 2002.
15. **Чупров, В. И.** Молодежь в общественном воспроизводстве: проблемы и перспективы [Текст] / В. И. Чупров, Ю. А. Зубок – М., 2000.
16. **Шабанов, П. Д.** Наркомании: патопсихология, клиника, реабилитация [Текст] / П. Д. Шабанов, О. Ю. Штакельберг – СПб., 2000.
17. **Шайдукова, Л. К.** Наркомании, алкоголизм, вопросы профилактики и реабилитации [Текст] / Л. К. Шайдукова – Казань. 2002.
18. **Шевченко, Ю. С.** Медико-социальные аспекты психического здоровья детей и подростков России [Текст] // Актуальные проблемы детской и подростковой психоневрологии / Под ред. В. Т. Лекомцева и др. – Ижевск, 2001.
19. **Шереги, Ф. Э.** Девиация подростков и молодежи: алкоголизация, наркотизация, проституция [Текст] / Ф. Э. Шереги, А. Л. Арефьев, Н. В. Вострокнутов, С. Б. Зайцев, Б. А. Никифоров – М., 2001.

УДК 32(02)

Евсюкова Лилия Ивановна

Аспирант ГОУ «Педагогическая Академия Последипломного Образования» Московской области, учитель истории и обществознания средней общеобразовательной школы № 5, Lilija66@mail.ru, Хотьково

ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ГРАЖДАНСКОЙ ПОЗИЦИИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ

Evsyukova Lilija Ivanovna

The postgraduate student of Pedagogical Academy after Diploma Education Moscow region, a teacher of history and social knowledge of a secondary school number 5, Lilija66@mail.ru, Khotkovo

THE PROBLEMS OF FORMATION OF CIVIL POSITION OF A SCHOOL - LEAVER IN MODERN SCHOOL

Современное общество претерпевает глобальные перемены на этапе формирования новой государственной системы. Процессы, происходящие в нем, часто носят нерегулируемый характер, так как отсутствует ясная позитивная государственная идеология, изменилась иерархия общественных ценностей, разрушились традиционные институты социализации подрастающего поколения и т. д. Все эти негативные черты современного общества обусловлены, прежде всего, ослаблением значимости нравственных норм или их несоблюдением. Нестабильная политическая и, как следствие, экономическая обстановка в обществе породила (и порождает) низкий уровень культуры поведения подростков и молодежи. Есть мнение, что «школа перестроеч-

ного и постперестроечного типа откровенно порвала свою связь с национальной историей, с традициями национальной жизни народов России, с историей русской педагогики и дидактики, предпочитая заимствования с Запада и Востока» [4].

Анализируя степень воспитанности современной молодежи в России, большинство исследователей (Г. М. Иващенко, Л. И. Маленкова, Т. М. Мальковская, Н. Д. Никандров, Г. Н. Филонов и др.), а также, сознательная общественность отмечают недостаточное развитие духовности и ответственного гражданского поведения у части старшекласников, что проявляется в отсутствии активного стремления к общественной деятельности, преобладании в их среде потребительских и эгоистических настроений. Характерными чертами массового молодежного сознания стали правовой нигилизм и отсутствие социальной воли. На первый план вышли меркантилизм, материальные запросы, утрачены нити, связывающие разные поколения, потеряны нравственные ценности и традиции, возник дефицит духовности. Часто жизненная позиция приобретает социально-неприемлемую форму, что проявляется в безразличии, пассивности, беспринципности, вседозволенности, агрессивности.

Изменения, происходящие в обществе, определяют новые требования к отечественной системе образования. Самореализация личности в период обучения и после его окончания, ее социализация в обществе, активная адаптация на рынке труда являются важнейшими задачами современной школы. «Целью гражданского общества является не экономика и не политика, а сам социум... Это общество, в котором граждане имеют возможность реально воздействовать на социальные процессы и тем самым разделять ответственность за то, что происходит в обществе» [2].

История развития человеческой цивилизации свидетельствует о том, что проблема усвоения правил и норм человеческого общежития, принятых в обществе – центральная проблема любого общества, переживающего кардинальные перемены на пути модернизации государства и изменений общественного уклада. Очевидно, что чем ниже уровень воспитанности человека, тем доступнее его сознание для манипулирования его волей и энергией.

Являясь одним из социальных институтов, школа играет особую роль в процессе формирования зрелой позиции школьников, так как именно она призвана целенаправленно формировать полноценного члена общества. «Школа... должна стать важнейшим фактором гуманизации общественно-экономических отношений, формирования новых жизненных установок личности. Развивающемуся обществу нужны современно образованные, нравственные, предприимчивые люди, которые могут самостоятельно принимать ответственные решения в ситуации выбора, прогнозируя их возможные последствия, способны к сотрудничеству, отличаются мобильностью, динамизмом, конструктивностью, обладают развитым чувством ответственности за судьбу страны» [6]. В настоящее время гражданское образование в России находится на этапе становления, которое включает в себя разработку содержания концепции гражданского образования и реализацию ее основных

положений в соответствии с социальными запросами и реальными условиями осуществления учебно-воспитательной деятельности.

Нормативные документы, образовательные программы и методические рекомендации определяют важность формирования гражданской позиции учащихся, указывают основной путь решения этой задачи – организация осмысления и оценки учебного материала сквозь призму гуманистических ценностей, к числу которых относятся и ценности гражданского общества – «самоопределение личности», «формирование человека – гражданина», «развитие гражданского общества», «утверждение правового государства». Подчеркивается особая роль правовой системы общества, структурным элементом которой является демократическое общество.

Наибольшими возможностями в плане формирования гражданской грамотности (как компетентности и гражданского выбора – позиции) обладают гуманитарные дисциплины, прежде всего: «История», «Обществознание», элективные курсы «Основы политологии», «Политика и право», «Основы избирательного права», «Экономика и право» и т. д. Это учебные дисциплины, где внимание учащихся привлекается к важным вопросам самоопределения личности, к проблемам нравственного выбора, поведения в различных ситуациях, требующих знания законодательства, развивают историческое мышление, позволяют учащимся осознать себя участниками конкретного исторического процесса, потребителями и творцами культуры, а значит, способствуют выбору пути, места и назначения в жизни.

По мнению О. С. Газмана, «научиться жить – значит выработать свою позицию в жизни, свое мировоззрение, отношение к себе, к окружающему миру, понять себя, других, общественные процессы, поставить себе задачу, чтобы действовать в соответствии с ней» [5]. И. Кант, определяя понятие «личность», утверждает, что необходимо быть «господином самому себе, благодаря добровольно выбранным жизненным принципам». Это значит, что человек свою жизненную позицию для себя определяет самостоятельно.

«Человек, не интересующийся прошлым, обедняет свое настоящее», – утверждал Д. С. Лихачев, а, по мнению В. О. Ключевского: «Не зная истории, мы не можем понять, зачем пришли на этот свет, зачем мы живем, к чему стремимся». Согласно положениям философского понимания истории Р. Коллингвуда, «мы изучаем историю для того, чтобы нам стала ясней та ситуация, в которой нам предстоит действовать».

Уроки истории и обществознания дают возможность осмысления информации из разнообразных источников, решения познавательных и практических задач, формирования собственных оценочных суждений о современном обществе на основе сопоставления фактов и их интерпретации, наблюдения и оценки явлений и событий, происходящих в социальной жизни (с опорой на экономические, политические, правовые, культурологические знания), оценки собственных действий и действий других людей с точки зрения нравственности, гуманности.

В процессе преподавания обществоведческих дисциплин решаются воспитательные задачи, которые могут быть отнесены к различным направлениям: духовно-нравственному, патриотическому, экологическому, экономическому, правовому, эстетическому и др. Этому способствует, прежде всего, содержание учебного материала, т. к. в нем аккумулирован социокультурный опыт человечества, позволяющий формировать научное мировоззрение, патриотические убеждения, гражданскую позицию, нравственное сознание, культуру поведения и межличностные отношения.

«Гражданское образование, утверждая демократические ценности, несет в себе уважение к точке зрения собеседника, бережное отношение к правам человека, строится на конструктивном диалоге, умении вести дискуссию, а потому ориентированно на использование интерактивных методов преподавания предметов, составляющих его основу» [7].

В преподавании обществоведческих дисциплин сегодня актуальны методы как традиционного, так и активного обучения. Через активные (деятельностные) технологии обучения (ситуативная игра, тренинг, дискуссия, дебаты, встречи с участниками исторических событий, работа с архивными материалами школьного музея, выполнение творческих работ по социально значимой тематике и т. п.) достигается воспитательная задача учебных курсов.

Метод проектов в последние годы утвердился как один из актуальных и действенных в определении гражданской позиции учащихся. В процессе проектной деятельности формируются не просто умения, а компетенции, то есть умения, непосредственно сопряженные с опытом их применения в практической деятельности. В основу метода проектов положена идея направленности учебно-познавательной деятельности школьников на результат, который должен быть получен при решении той или иной социально значимой проблемы.

Проектная деятельность призвана обеспечить ценностно-смысловую определенность нравственного и гражданского становления, сконструировать и смоделировать воспитательное пространство формирующейся личности подростка.

Опираясь на положительный опыт проектной деятельности старшеклассников в рамках учебных дисциплин «история» и «обществознание», следует определить задачи совместной деятельности педагога и учащихся:

- Формирование социальной и коммуникативной компетентности школьников средствами дисциплин обществоведческого цикла;
- Сохранение исторической преемственности поколений, развитие национальной культуры, воспитание бережного отношения к историческому и культурному наследию России;
- Развитие навыков нравственного поведения в социуме, способствующие успешности личности.

Условия учебно-воспитательной деятельности:

– применение исследовательских (творческих) методов при проектировании;

– значимость предполагаемых результатов (практическая, теоретическая, познавательная);

– самостоятельная деятельность подростков в ситуации выбора.

Предложенные варианты проектной деятельности (ролевой проект, исследовательский проект, социологический проект) могут быть использованы в коллективной, групповой и индивидуальной работе с учащимися.

Ролевой проект «Гражданин – Отечества достойный сын»

Группа учащихся «журналисты» изучает материалы современной прессы (печатные СМИ, ТВ, Интернет) о поступках гражданской направленности. После обмена информацией, выбирается лучший вариант и готовится мини-презентация.

Исследовательский проект «Социологический опрос»

Группа учащихся «социологи» проводит анкетирование учащихся, учителей, родителей на актуальные проблемы современности. Обработанные результаты (представленные в виде таблиц, диаграмм) могут использоваться для проведения классных часов и родительских собраний.

Творческий проект «История страны в судьбе моей семьи»

Индивидуальная работа учащихся и членов их семьи по изучению родословной (беседы, переписка, изучение архивных материалов). Соотнесение полученных сведений с официальными фактами истории страны. Результатом может являться письменный отчет, реферат, что в общем виде может называться «Книга памяти».

Однако гражданская позиция старшеклассников не может быть сформирована только средствами отдельно взятых учебных дисциплин (хотя в этом они играют огромную роль), необходимо комплексное воздействие всех социальных институтов, прежде всего семьи, общественных организаций и самого государства, создающие условия и благоприятную почву для успешности. Только в таком случае можно разрешить противоречие между темпами развития и современными требованиями общества к молодому поколению, с одной стороны, и готовностью выпускников соответствовать ожиданиям и социальному прогнозированию, с другой стороны.

Библиографический список

1. **Абульханова, К. А.** Деятельность и психология личности [Текст] / К. А. Абульханова – М.: Наука, 1980. – 335 с.
2. **Апресян, Р. Г.** Толерантность и ценности гражданского общества [Текст] / Р. Г. Апресян – М.: Гардарики, 2001. – С. 110.
3. **Бондаревская, Е. В.** Моральная деятельность – основа формирования активной жизненной позиции школьника [Текст] / Е. В. Бондаревская // Формирование активной жизненной позиции школьника // Сборник научных трудов. – Ростов – на – Дону: РостГПИ, 1979. – 67 с.

4. **Гагаевы, П. и А.** Кого готовит школа [Текст] / П. и А. Гагаевы // Литературная Россия. – 08.06.2001. www.litrossia.ru
5. **Газман, О. С.** Педагогика свободы: путь в гуманистическую цивилизацию XXI века [Текст] / О. С. Газман // Новые ценности образования. Вып. 6. – М., 1996.
6. **Концепция** модернизации российского образования на период до 2010 года [Текст] – М.: ЦГЛ, АПК и ПРО, 2004. – С. 4
7. **Методические** занятия с педагогическим коллективом: гражданское образование и воспитание [Текст] / сост. В. Ю. Розка. – Волгоград: Учитель, 2007. – С. 3
8. **Титова, Е. В.** Сущность общественно – активной позиции личности подростков [Текст] / Е. В. Титова // Формирование социально-активной позиции школьников // Сборник научных трудов. Под ред. Т. Н. Мальковской. – М.: АПН СССР, 1984. – 128 с.
9. **Цепелев, В. Н.** Детская организация как средство формирования социально-приемлемой жизненной позиции подростков, диссертация [Текст] / В. Н. Цепелев – Йошкар-Ола, 2004. – 209 с.
10. **Чернобровкин, И. П.** Формирование активной жизненной позиции школьника [Текст] / И. П. Чернобровкин // Формирование активной жизненной позиции школьника. Сборник научных трудов. Отв. ред. Н. Я. Скоморохов, Е. В. Бондаревская. – Ростов-на-Дону: РГПИ, 1979. – 68 с.
11. **Schreiber, W.** Basisbeitrag : Mit Geschichte umgehen lernen Historische Kompetenz aufbauen, [www.ku-eichstatt](http://www.ku-eichstatt.de).

Кончулизов Андрей Николаевич

Аспирант Чувашского государственного педагогического университета, tanjana1@yandex.ru, Чебоксары

**ПРОБЛЕМА ТВОРЧЕСТВА: АНАЛИЗ СОСТОЯНИЯ
ПРОБЛЕМЫ ТВОРЧЕСТВА В НАУЧНОЙ ЛИТЕРАТУРЕ**

Konchulizov Andrey Nikolaevich

Postgraduate student of Chuvash State Pedagogical University, tanjana1@yandex.ru, Cheboksary

**METHODOLOGICAL AND THEORETICAL BASIS OF
CREATIVITY. THE STATE OF THE QUESTION IN SCIENTIFIC
LITERATURE**

Проблема творчества носит сложный, комплексный характер и изучается с различных сторон специалистами в области философии, социологии, психологии, этики, эстетики, права, педагогики и т. д.

Знание о творчестве лежит внутри и на стыке многих наук, и каждая наука имеет свой аспект изучения этой проблемы, определяемый спецификой её предмета и метода.

Так, основная позиция современной философии определяет творчество, как социально-обусловленную, духовно-практическую деятельность, ведущую к созданию новых материальных и духовных ценностей. Эта деятельность не только производит условия человеческого существования, но и становится способом саморазвития человека, формирования их созидательных способностей и средством самовыражения личности [12, с. 560].

Анализ философской литературы по проблемам творческой активности и деятельности позволяет сделать вывод о том, что творчество имманентно присуще человеку и проявляется во всех видах его деятельности [8, с. 3–24].

Проблемы творческой активности занимают не только философов, но и представителей других наук, в частности, психологов и педагогов. В отличие от первых, их интересы замыкаются на более узких, но конкретных аспектах данной проблемы, связанных непосредственно со спецификой этих наук.

Проблемами творческой деятельности занимались такие выдающиеся психологи, как С. Л. Рубинштейн, П. Я. Гальперин, А. Н. Леонтьев, Я. П. Пономарев, Л. С. Выготский и др. Сферой интересов ученых психологов стали конкретные формы проявления творчества: интеллектуальное, мыслительное, научное, профессиональное, то есть в определенном виде деятельности.

Философская трактовка творчества не совпадает с педагогической. Все философские определения творчества акцентируют внимание, прежде всего, на новизне и социальной значимости результата творчества (статический элемент), точнее, механизм целенаправленного воздействия на обучаемых с целью воспитания творческих способностей [2, с. 215–238].

В настоящее время не существует единого понятия творчества. В его определении прослеживаются две основные тенденции первая – творчество есть создание чего-либо принципиально нового, вторая – предполагает возможность субъективного творчества. Если согласиться только с первой концепцией, то творческая деятельность предстанет перед нами как неуправляемый процесс, доступный исключительно одаренным людям и говорить о массовом творчестве, создании определенного метода, обучении творчеству, не имеет смысла. Если же принять вторую концепцию, то в этом случае метод творчества существует, ему можно и нужно обучать, создав для этого необходимые условия.

Анализ философской, социологической, педагогической литературы показал, что среди авторов нет единства и в вопросе: что же является первоосновой творчества? Каждый из исследователей трактует эту проблему по-своему, но большинство из них сходятся на точке зрения, что для осуществления любой творческой деятельности нужен высокоразвитый интеллект.

В тоже время в литературе существуют исследования, авторы которых обращают внимание на значение в творческой активности факторов не интеллектуальных, в первую очередь – темперамента [11, с. 123–133].

L. Thustone замечает, что творчество стимулируется восприимчивостью к новым идеям, а не критическим отношением к ним, и что творческие решения, по-видимому, чаще происходят в момент релаксации, рассеивания внимания, а не в момент сосредоточения над решением проблемы.

После изучения связи уровней развития интеллекта и креативности J. Radford, A. Burton обнаружили отсутствие жесткой связи между этими уровнями, и у разных людей креативность и интеллект могут быть выражены в самой разной степени, что, в свою очередь, накладывает отпечаток на всю личность человека. По вопросу о влиянии уровня развития интеллекта на возможность достижения социально значимых результатов о творческой деятельности преобладает точка зрения, которая названа «пороговой теорией». Суть её в том, что оптимальный уровень развития интеллекта лежит в области коэффициента интеллектуальности (IQ), равного примерно 120. Более высокий уровень развития интеллекта не содействует творческим достижениям человека, а иногда может и препятствовать им. Интеллектуальный уровень ниже 120 может послужить препятствием для высоких достижений в творческой деятельности [11, с. 123–133].

Но все же большинство авторов склоняется к тому, что способности, мыслительные умения в творческой деятельности играют не последнюю роль. Тот же J. P. Yuiford чуть позднее обнаружил одностороннюю связь между

коэффициентом интеллекта и дивергентным (творческим) мышлением. Она заключалась в том, что подавляющее число людей, обладающих дивергентным мышлением, показывают высокий коэффициент интеллекта, но не все люди с высоким IQ проявляют дивергентное мышление.

Дивергентное мышление является психической основой творчества, то есть это способность, с помощью которой человек может управлять своим мышлением в нескольких направлениях одновременно. С одной стороны, оно позволяет ему «обозревать» сразу несколько связей рассматриваемого явления, с другой находить и открывать совершенно новые связи. Способность к данному типу мышления позволяет личности функционировать, и при этом успешно, на собственно творческом уровне [7, с. 148].

Я. А. Пономарев в психологическом содержании творческого процесса выделяет следующие фазы:

- фаза логического анализа (опора на знания, высокий уровень осознанности процессов и действий);
- фаза интуитивного решения;
- фаза вербализации интуитивного решения, придание найденному решению окончательной, логически завершенной формы [6, с. 10–11].

Большое внимание в работах дидактов уделяется творческой деятельности в учебном процессе. В частности И. Я. Лернер, определяет это понятие, как форму деятельности человека, направленную на создание новых для него ценностей, имеющих собственное значение, то есть важных для формирования личности как общественного субъекта [4, с. 64].

М. В. Прохорова, Е. В. Катрич, Д. Ю. Федоров отмечают, что творческий подход можно выработать, только приобщая человека к работе творческого характера, ставя его в ситуацию необходимости решения различных, постоянно усложняющихся творческих задач.

Выделяют несколько процессуальных черт творческой деятельности, приобретение которых достаточно как изначальной базы для дальнейшего развития и углубления:

1. Самостоятельный перенос знаний и умений в новую ситуацию. Чем отдаленнее связь между ситуацией и хранимым в памяти знанием, тем более творческий характер носит применение этого знания, если оно осуществляется самостоятельно является повторением сходного, ранее известного субъекту случая.

2. Видение новых проблем в знакомых стандартных условиях. Некоторые зарубежные, в частности, американские ученые придерживаются мнения, будто это видение не всем дано. Предполагается, что есть категория людей от природы страдающих проблемной слепотой. Между тем способность к видению новых проблем, как всякая способность, просто не у всех одинакова, но поддается развитию.

3. Видение структуры объекта, подлежащего изучению. Суть видения структуры объекта заключается в быстром, подчас в мгновенном охвате частей, элементов объекта в их соотношении друг с другом. Любая задача

требует видения состава условий типов его данных, характера соотношения их с требованием. Проявление этой черты многообразно и зависит от характера задачи.

4. Видение новой функции знакомого объекта. В зависимости от ситуации, человек способен в одном и том объекте увидеть новое, подчас неожиданное назначение.

5. Умение видеть альтернативу решению. Суть этой черты – в установке на допущение разных путей решения, возможности рассмотрения объекта с разных, подчас противоположных сторон.

6. Умение комбинировать ранее известные способы решения проблемы в новый способ.

7. Умение создавать оригинальный способ решения, при неизвестности других.

Творчество по своей природе требует оригинальности, умение отказываться от стереотипности в деятельности, хотя без определенных стереотипов, как базы деятельности, оно невозможно. Поэтому обучение должно, с одной стороны, прививать стереотипные навыки, умения знания, и с другой одновременно создавать установку на возможную необходимость отказаться от них в поисках других знаний и способов деятельности, более верных для данного случая, найденных в ходе собственного поиска. Для этого необходимы особые способности и длительный период для их становления [9, с. 299].

Ряд авторов выделяют условия благоприятствующие проявлению творчества. Это ситуации общего поиска, стимулирования и поощрение самостоятельных подходов, оригинальность предложений, коллективные обсуждения и т. д. Предлагают так же использовать различные методики, стимулирующие творческие способности.

Эмпирическое изучение творческого мышления в современной психологии проводится с использованием следующих методов:

1. Анализ процесса решения так называемых малых творческих задач или задач на смекалку, требующих, как правило, переформулирования задачи или выхода за пределы тех ограничений, которые субъект сам на себя накладывает. Эти задачи весьма удобны для экспериментирования, так как момент нахождения решения практически совпадает с его реализацией.

2. Использование наводящих задач. В этом случае изучается чувствительность человека к подсказке, содержащейся в наводящей задаче, которая решается легче, чем основная, но построена по тому же принципу и поэтому может помочь в решении основной.

3. Использование «многослойных» задач. Испытуемому дается целая серия однотипных задач, имеющих достаточно простые решения. Не очень творческий человек будет просто решать такие задачи, каждый раз заново находя решения. Творческий проявит «интеллектуальную инициативу» и попытается открыть более общую закономерность, лежащую в основе каждого отдельного решения [1, с. 173].

4. Методы экспертных оценок для определения творчески работающих людей в той или иной области науки, искусства или практической деятельности.

5. Анализ продуктов деятельности для определения степени новизны и оригинальности.

6. Некоторые шкалы проективных тестов (ММПИ, тест Роршеха) могут давать информацию о выраженности творческого начала в мышлении человека.

7. Специальные тесты креативности [14, с. 235], основанные на решении задач так называемого открытого типа, то есть таких, которые не имеют кокого-то правильного решения и допускают неограниченное, как правило, число решений. Валидность и надежность тестов креативности ниже, чем у тестов интеллекта, но имеют приемлемые показатели [9, с. 298].

Данные методы дают возможность использовать задачи одновременно как инструмент диагностики и инструмент формирования креативности.

Первая методика развития креативного мышления была разработана Р. Крачфилдом. Основное положение Крачфилда заключается в том, что творческие способности могут быть развиты в процессе решения творческих задач [5, с. 9–12].

Целую поэтапную систему развития творческого мышления предлагает в своей методике Е. Р. Торранс. Он считает, что достаточно освободить мышление от постоянно задаваемых действительностью рамок, и человек станет нешаблонно, творчески мыслить [15, с. 148–170].

Следующая методика для развития креативности, которую рассматривают в своих работах К. С. Пигров, Л. В. Яценко, была разработана в 50–70-е гг. У. Гордоном в США и носит название синектика, так как методика ориентирована на оптимизацию не индивидуального, а коллективного творчества путем формирования групп из специалистов разного профиля. К числу характерных именно для синектики гипотез относится предположение о том, что творческий порыв, непосильный для одного человека, может быть совершен группой специалистов, действующих как единый субъект [13, с. 295]. Достоинствами данной методики являлись попытки создать методическое обеспечение группового творчества, развить эвристическую сторону регулятивных руководств, найти средства управлений интуицией, разработать систему упражнений для развития воображения и ассоциативного мышления [5, с. 9–12].

Хорошо перекликается с вышеописанной методикой и метод мозговой атаки, разработанный А. Осборном, также развивающий творческие способности, использующийся в различных видах деятельности и успешно применяющийся при постановке проблемы, выдвижении гипотез, особенно там, где требуется широкий перебор вариантов и возможна неоднозначность подхода к решению.

Сущность метода мозговой атаки заключается в разделении во времени на несколько этапов процесса решения проблемы (генерация идей, критика

и конструктивная их разработка) в условиях коллективного взаимодействия [3, с. 5–6].

Доказано, что если создаются условия для функционирования «коллективного интеллекта», то возникающая интеллектуальная система становится чрезвычайно мощной, существенно выше по коэффициенту полезного действия.

Интерес представляет так же и исследование американского психолога Е. Вопо. В своих работах он предлагает конкретную программу развития креативного мышления. Им разработан определенный набор приемов, способствующих развитию творчества. К таким приемам относятся «функциональный анализ», «структурный анализ». Используя эти приемы, испытуемый должен назвать как можно больше способов применения какого-либо предмета, его функций, составных частей. Причем это многообразие должно быть оригинальным. Следующими приемами являются: «оценка всех факторов», в предложенной ситуации; «цели, задачи, намерения», приведенные к данной ситуации и определяющее её развитие; «основное преимущество», выгодно отличающее данную ситуацию от подобных, которое должен выделить испытуемый; «положительное, отрицательное, интересное» в данной ситуации; «точки зрения» различных лиц на данную ситуацию, на события, к ней приведшие, или следующие за ней; «последствия и результаты», к которым привела данная ситуация, «альтернативы, возможности, выводы» из данного события, ситуации. Применение каждого приема предполагает большую вариативность ответов, их разнообразие и оригинальность.

В настоящее время целый ряд авторов считает, что условием эффективности работы, по формированию творческих умений является реализация ее через систему творческих задач и заданий, которая в какой-то мере приближает студентов к задачам и методам деятельности педагога на уровне мастерства и новаторства.

Авторы предлагают включать в систему проблемные задачи, имеющие практическую, профессиональную направленность, дискуссионные задачи, моделирующие типичные ситуации, взятые из практики. Задачи стремятся сделать адекватными содержанию учебной дисциплины-основным закономерностям, узловыми и дискуссионным темам и проблемам методики орбучения, а так же привести их в соответствие с основными структурными компонентами целостной деятельности учителя с поставленной целью: подготовкой будущих учителей к творческой работе и овладению ее характерными особенностями.

Из приведенного анализа литературы видно, что основным моментом различных методик, развивающих креативность, является решение проблемы или проблемной ситуации. Эти понятия стали основными элементами проблемного обучения, к которому сегодня приковано основное внимание психологов и дидактов. Ими доказано, что мышление возникает в проблемной ситуации и направлено на ее разрешение.

Проблемная ситуация понимается, как психическое состояние интеллектуального затруднения, которое возникает у человека тогда, когда он в ситуации решенной им проблемы не может объяснить новый факт при помощи имеющихся знаний или выполнить известное действие прежними, знакомыми способами, а должен найти способ действия, воспользовавшись несложными мыслительными операциями: анализом, синтезом, сравнением, аналогией, обобщением или комплексом их одновременно.

Проблемная ситуация должна заключать в себе свойства динамичности. Разрешение основной проблемы должно протекать на фоне решения цепи соподчиненных проблем, вытекающих одна из другой и показывающих причинно-следственные отношения между изучаемыми явлениями [3, с. 5–6]. С позиции реализации образовательных задач, процесс принятия решения является иногда более важным, чем само решение. Для формирования творческого мышления необходимо использовать метод анализа конкретных ситуаций, который нацелен на системный анализ ситуаций, нахождение проблемы, вскрытие закономерностей, причин и следствий, существенных связей, новых фактов, совершенствование умений студентов предопределять пути развития системы [10, с. 344].

Таким образом, в ходе анализа научной литературы, исследующей вопросы творчества, мы выявили несколько аспектов, которые наиболее сходны с нашей точкой зрения по данной проблеме:

1. Творчество – есть деятельность человека, создающего новые материальные и духовные ценности, обладающие общественной значимостью.

2. Новизна и преобразование – это субъективные показатели творчества, то есть они ход поиска, и результаты поиска могут оказаться новыми только для познающего субъекта, но не для общества в целом.

3. Поскольку новый продукт может быть получен случайно или путем сплошного неэвристического перебора, то к критерию новизны нужно добавить критерий новизны процесса, с помощью которого этот продукт был получен (новый метод, прием, способ действия).

4. Процесс или результат мышления называют творческим только в том случае, если они не могли быть получены в результате простого логического вывода или действия по алгоритму. В случае подлинно творческого акта преодолевается логический разрыв на пути от условий задачи к ее решению.

5. Творческий мыслительный акт обычно требует устойчивой и длительной или более кратковременной, но очень сильной мотивации.

6. Творческие способности присущи каждому человеку.

7. Творческие способности поддаются тестированию.

8. Для развития творческих способностей необходимо как создание проблемных ситуаций, требующих нестандартных решений, так и развитие личностных качеств человека, его нравственной установки на творческую деятельность.

Творчество, являясь жизненной необходимостью, потребностью человека преобразует его, развивает и обогащает его, формируя как личность,

самобытную индивидуальность. Субъект не просто воспроизводит то или иное действие, он стремится внести в него нечто свое, присущее только ему, кроме того, он выступает, как существо умеющее осознать и оценить свою деятельность.

Творчество – деятельность человека, создающая новые материальные и духовные ценности, обладающие общественной значимостью. Творчество, являясь результатом труда и усилий отдельного человека, вместе с тем всегда носит общественный характер.

Библиографический список

1. **Богоявленская, Д. Б.** Интеллектуальная активность как проблема творчества [Текст] / Д. Б. Богоявленская // Под ред. Б. М. Кедрова – Ростов-на-Дону: Изд-во Рост. ун-та, 1983. – 173 с.
2. **Гальперин, П. Я.** Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий [Текст] / П. Я. Гальперин // Исследования мышления в советской психологии. – М., 1966. – С. 215–238.
3. **Кудрявцев, Т. В.** Психология технического творчества [Текст] / Т. В. Кудрявцев // Тезисы докладов симпозиума / Под ред. Т. В. Кудрявцева. – М., 1973. – С. 5–6.
4. **Лернер, И. Я.** Проблемное обучение [Текст] / И. Я. Лернер – М.: Знание, 1974. – 64 с.
5. **Пигров, К. С.** Философские аспекты научно-технического творчества [Текст] / К. С. Пирогов, Л. В. Яценко – М.: Знание, 1987. – С. 9–12.
6. **Пономарев, Я. А.** Проблема критериев творческой деятельности с позиции структурно-уровневой концепции психологического механизма творчества [Текст] / Я. А. Пономарев // Критерии и факторы развития творческих способностей студентов в условиях перестройки высшей школы: Тезисы доклад. на респ. научно-метод. конф. / Ред. В. И. Андреев. – Казань, 1987. – С. 10–11.
7. **Рубинштейн, С. Л.** О мышлении и путях его исследования [Текст] / С. Л. Рубинштейн – М.: Изд-во Академии наук СССР, 1958. – 148 с.
8. **Симонов, П. В.** Мозг и творчество [Текст] / П. В. Симонов // Вопросы философии. – 1992. – № 11 – С. 3–24.
9. **Смирнов, С. Д.** Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности [Текст] / С. Д. Смирнов – М., АСАДЕМА, 2001. – 299 с.
10. **Талызина, Н. В.** Управление процессом усвоения знаний: психологические основы [Текст] / Н. В. Талызина // 2-изд., доп. и испр. – М.: МГУ, 1984. – 344 с.
11. **Торшина, К. А.** Современные исследования проблемы креативности в зарубежной психологии [Текст] / К. А. Торшина // Вопросы психологии. – 1998. – № 4. – С. 123–133.
12. **Философский словарь** [Текст] / Под ред. И. Т. Фролова. – 60-е изд., перераб. и доп. – М.: Политиздат, 1991. – 560 с.
13. **Gordon, W. J.** On being Explicit about Creative Process.-J. of Creative Behavior. – Buffalo (N. Y.), 1972. – Vol. 6. – № 4. – P. 295.
14. **Torrence, E. P.** The Torrence Test of creative thinking: Technical – norm manual. III, 1977. – 235p.
15. **Torrence, E. P.** Growing up creatively gited: A – 22 year longitudinal study // Creative child and Adult Quaterly, 1980. – V. 5. – P. 148–170.

Курносова Светлана Анатольевна

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики, ГОУ ВПО «Камчатский государственный университет имени Витуса Беринга», Петропавловск-Камчатский

**ВОПРОСЫ РАЗВИТИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СФЕРЫ
УЧАЩИХСЯ В ТРУДАХ В. В. ЗЕНЬКОВСКОГО**

Kurnosova Svetlana Anatolyevna

Master of Pedagogics, Assistant Professor of the Pedagogics Chair Hair Vitus Bering Kamchatka State University, Petropavlovsk-Kamchatskiy, Kamchatka

**THE DEVELOPMENT OF THE EMOTIONAL SPHERE
OF A PUPIL'S PERSONALITY IN THE WORKS
OF V. V. ZENKOVSKY**

Проблемные вопросы развития эмоциональной сферы у подрастающего поколения имеют глубокие корни в классической педагогике. Ценную предпосылку развития эмоциональной сферы личности представляет разрабатывавшееся в русской школе за рубежом, питаемой лучшими традициями отечественного просвещения, положение о духовном обогащении личности, которое наиболее глубоко рассматривалось в трудах Василия Васильевича Зеньковского (1881–1962). На основе глубокого знакомства с духовной культурой прошлого, традициями в культуре российского народа и педагогическими идеями 20-х годов в Русском Зарубежье, В. В. Зеньковский убежденно утверждал недопустимость понимания основной задачей школы одно лишь содействие интеллектуальному росту ученика. Не раскрывая всей полноты самобытной концепции, коснёмся отдельных её аспектов.

Среди прочих задач школьного обучения В. В. Зеньковский считает необходимым сделать приоритетным содействие расцвету эмоциональных сил человека. Необходимость «воспитания» эмоциональной жизни в человеке (В. В. Зеньковский), её охраны и укрепления В. В. Зеньковский определял двумя основными соображениями.

Во-первых, эмоциональная сфера имеет центральное значение в системе душевных сил, в развитии творчества. Творческие силы души уходят корнями в эмоциональную сферу личности, «откуда и излучается творческая энергия, согревающая и одушевляющая работу ума и нашу активность» [2, с. 65]. В. В. Зеньковский объясняет это тем, что руководящая роль в моральной жизни принадлежит не интеллекту. Поступки человека уходят своими корнями в иррациональную глубину души, связаны с его желаниями, замыслами, чувствами, а не со сферой интеллекта. Человек может сознательно выбрать путь, ведущий к добру, только прежде полюбив добро.

Во-вторых, по мнению В. В. Зеньковского, именно эмоциональная сфера личности в школьный период переживает серьезнейший болезненный надлом, некоторое «натуральное ущемление». В дошкольном возрасте эмпирическая личность ребёнка определяется главным образом её эмоциональной жизнью. Власть эмоций сказывается не только в активности, но и в работе мышления. Этот период жизни можно охарактеризовать как преимущественно иррациональный. К моменту поступления в школу у ребёнка создаётся новая эмоциональная установка. Этот период сам по себе уже отмечен стремлением к учению, к систематическому и настойчивому познанию мира. Былая простодушная наивная открытость исчезает, происходит значительный душевный сдвиг, замедляющий и осложняющий эмоциональную жизнь. Интеллект и воля в это время и помимо школы выступают на первый план, внутренне стесняя, ограничивая простор эмоциональной жизни. Эмоциональная сфера уже отходит от тех простых и наивных форм выражения, какими доныне она пользовалась; претерпевает ряд сложных перемен, и от того, чем закончатся эти изменения, зависит судьба не только эмоциональной жизни, но и всей личности [2, с. 67]. Дети сами тянутся к свету, к знанию, растущий интеллект сам зовёт их к более глубокому и всестороннему пониманию действительности. Школа добавляет к этому ряд специальных знаний и навыков, вся ценность которых лишь впоследствии откроется человеку, и значения которых он в школьный свой период не понимает. Школа, таким образом, должна принять деятельное участие в том развитии ума, в том усвоении различных знаний, которое идёт и помимо школы.

Учёный считает, что развитие эмоциональной сферы содействует развитию интеллекта, помогает решению узких интеллектуальных задач. Эмоциональные силы служат той психологической «базой», на которой строится вся творческая жизнь. В. В. Зеньковский убеждён, что иначе, как через разрешение вопроса о развитии и расцвете творческих сил (то есть о развитии в человеке эмоциональной жизни), невозможно надлежаще разрешить проблемы подлинного развития в человеке сил интеллектуальных.

Сосредоточение всего школьного внимания на интеллекте, небрежное отношение к другим силам души вызывает их увядание. Опустошение же души за счёт интеллекта ведёт к ослаблению самой же интеллектуальной жизни; развитие процессов усвоения идёт за счёт процессов творчества. Результатом того, что процесс обучения поглощает все силы, отодвигает, обессиливает творческие порывы, становится нивелировка личности, подчинение её шаблону. «Люди уходят из школы с рядом знаний и навыков, но с таким тупым отношением и к делу своему и к жизни, с таким отсутствием всякой творческой силы и инициативы <...>, – говорит В. В. Зеньковский. – Многие из нас превращаются в бесцветных, вялых, тупых людей, выполняющих какую-то нужную социальную функцию, но безнадежно растерявших творческую инициативу и одушевленное отношение к своей деятельности» [2, с. 65].

В. В. Зеньковский не сомневается, что выпускники школы должны вступить в жизнь с максимальным запасом знаний. Вместе с этим, учёный глубоко убеждён, что источник творческой силы в человеке ни в малейшей степени не связан с интеллектом, с нашими знаниями. Более того, если в человеке «угасла, или ослабела, или подавлена сила творчества, то всё богатство навыков ума и активности будет мёртвым капиталом!» – восклицает В. В. Зеньковский [2, с. 64–65].

Эмоциональная сфера ребёнка имеет центральное значение в системе душевных сил человека. Весь смысл детства заключается в подготовке к самостоятельному творчеству в жизни, и поэтому первой и основной задачей воспитания является охрана и развитие творческих и витальных сил в человеке, эмоционального здоровья личности, содействие нормальному раскрытию и расцвету в личности эмоциональной жизни. Всё остальное, по мнению В. В. Зеньковского, должно быть вторичным, должно соотноситься с тем, что нужно для главного.

Пути «эмоциональной культуры» не открываются ребёнку сами собой, – и здесь как раз и должно прийти на помощь воспитание. Подлинно гуманистическое отношение к человеку как цели воспитания предполагает понимание процесса воспитания как помощь ребёнку в нахождении путей «эмоциональной культуры», поскольку именно эмоциональная сфера занимает основное и центральное положение в душе. Талантливый педагог напоминает учительству, что психология, в особенности психопатология, показали: здоровье или болезни эмоциональной сферы человека определяют здоровье или болезни всего человеческого существа. Вместе с тем, школа беззаботно проходит мимо этих задач и усиливает тот процесс роста интеллекта, который и сам по себе в это время очень интенсивен [2, с. 67–68].

Положения, выраженные в работах В. В. Зеньковского, составили «золотой фонд» идей, положенных в фундамент педагогики развития эмоциональной сферы личности:

– *Право личности на индивидуальность. Недопустимость насилия над личностью, навязывания ей пути развития.*

Школа призвана помочь ребёнку в процессе его роста, содействовать раскрытию и развитию его личности, его сил. Итоги исторического развития, жизненный опыт и идеалы взрослых подсказывают им, что необходимо ещё очень молодому человеку, вступающему на путь самостоятельной жизни. Вместе с тем, поскольку не существует одного для всех идеала, постольку каждая индивидуальность должна найти свой путь к своей идеальной форме. Взрослые не могут ничего навязать ребёнку [2; 4].

В. В. Зеньковский предупреждает: личность ребёнка чрезвычайно хрупка, податлива и требует к себе внимательного и бережного отношения, так как иначе она может согнуться, искривиться под действием внешних сил, приостановиться в своём развитии, приобрести черты извращённости. Малая сопротивляемость детской личности обуславливает её лёгкую ранимость. На поверхности ребёнок легко меняется, но в глубине души скапливаются

и задерживаются тяжёлые переживания – они живут там тёмной жизнью, ожидая своего выхода и выражения. Ребёнок мало живёт интеллектом и поэтому ещё слабо понимает сам себя. Со свойственной детству эмоциональностью ребёнок легко вбирает в глубину души тяжёлые переживания, не понимая своих конфликтов и не умея их разрешить.

– *Целостность личности, неравномерность, непрерывность и незавершённость её развития.*

Исключительную ценность в наследии В. В. Зеньковского представляет его убеждение в недопустимости видеть в личности простую сумму психических процессов. Личность ребёнка есть живое и органическое единство, в основании которого лежит внеэмпирическая сфера. Развитие личности ребёнка нельзя понять без признания тёмных глубин его души, иррациональной стороны личности. Личность всегда глубже своего эмпирического выражения. Эмпирическая психика получает своё разнообразие именно от этой «органической основы» – внеэмпирической сферы, скрытых психических движений, не доходящих до уровня эмпирической психики, но общающихся с ней и влияющих на неё.

Ребёнок содержит в глубине души много разных сил, его жизнь есть непрерывное искание более полного и адекватного своего выражения. Он никогда не закончен, никогда не бывает только дан, он всегда и «задан». Детская личность настолько ещё только задана, что сквозь её эмпирическую сторону, как сквозь окутывающий её туман, едва проступают черты будущей личности. Только любящий взор взрослого (педагога, матери) может разглядеть за этой эмпирической оболочкой самое ядро личности – образ Божий, который у всякого свой, особый и неповторимый; увидеть идеальную сторону личности, заключённую в глубине души, и направить процесс созревания личности [4].

Личность ребёнка полна внутренних противоречий и дисгармоний, что определяет неравномерность её развития: одни силы развиваются быстро, другие медленно. Но позади этого «хаоса» стоит живой и творческий центр индивидуальности, её творческая основа, её метафизическое ядро. Ребёнок постепенно раскрывается сам для себя, развивается и вбирает в себя всё из сферы самосознания. «Детская душа может неожиданно и незаметно перемениться и совсем отойти от всего, что угнетало нас в ней. Как тает снег весной от лучей солнца, так исчезают и в детской душе тёмные движения, когда свет и тепло смягчат душу, – говорит В. В. Зеньковский» [4, с. 173]. Ребёнок глубоко чувствует, но и легко загорается новыми чувствами. У ребёнка нет одних и тех же интересов, раз и навсегда данных установок. Изменчивость ребёнка свидетельствует именно о том, что не застывает в нём творческая сила.

Личность ребёнка не имеет в себе ничего законченного. Целостный в своей сущности, ребёнок не имеет одного и того же эмпирического характера за весь период детства. Ребёнок непрерывно развивается, переходит с одной ступени физического и психического развития на другую. Процесс

этот не движется по прямой линии. Благодаря неравномерности, несхожести развития отдельных психических функций, соотношение психических сил постоянно меняется.

В. В. Зеньковский настаивает на необходимости отказаться от идиллического понимания человеческого существа и от идеи гармонического строения личности, гармонического её развития. Идеал «гармонического развития личности» рисует идиллическую картину мирного параллельного роста различных сил в ребёнке, – но эта идиллия не отвечает действительности. Нигде и никогда не наблюдается «гармонического» развития сил в человеке, наоборот, развитие человека полно диссонансов, неравномерного роста различных функций, взаимного торможения и «борьбы» различных сил в человеческом существе. Процесс развития души не имеет «гармонического» характера [4, с. 63–64, 70].

– *Природосообразность воспитания.*

Ребёнок упорно и настойчиво ищет во всём смысла, и это искание смысла связано больше с задачами эмоционального мышления, чем познавательного. Детское познавательное мышление развивается из эмоционального (благодаря фантазии, мышлению по аналогии). Ребёнок во всё вносит смысл, всюду его ищет, и эта особенность является ясным признаком того, что ребёнок живёт настоящей духовной жизнью, и, может, быть, больше, чем взрослые со всем их богатством знаний и навыков [4, с. 179].

В. В. Зеньковский, вслед за Я. А. Коменским, говорит о необходимости идти навстречу тому, что происходит в душе ребёнка: «помогать там, где «природа» действует недостаточно или двусмысленно, умерять там, где она действует слишком быстро» [2, с. 65]. Особенно важно следить за процессами, от которых зависит жизнь и здоровье человека. И как раз здесь с особенной яркостью и силой встаёт необходимость содействия расцвету эмоциональных сил ребёнка. Если, по мнению В. В. Зеньковского, основные задачи школы определять преимущественно в рамках обучения, то как раз для этого же обучения и должна быть поставлена и решена задача развития и укрепления в учащихся творческих сил, иначе обучение будет сведено к дрессировке, к сообщению некоторых готовых знаний. Главной задачей школы должна стать охрана эмоционального здоровья личности и содействие нормальному раскрытию и расцвету эмоциональной жизни в ребёнке; всё остальное должно сообразоваться с тем, что нужно для главного. Развитие интеллекта является вторичной задачей [2, с. 65–66].

– *Переход от педагогического интеллектуализма к педагогическому эмоционализму. Утопизм «воспитывающего обучения».*

Всё педагогическое творчество В. В. Зеньковского пронизано идеей «борьбы без всяких колебаний» с педагогическим интеллектуализмом. Талантливый педагог убеждён в том, что узкий практицизм и утилитаризм, навязанный школе идеологией и психологией эпохи Просвещения, а также традициями и доминирующими силами жизни, стесняет и ограничивает педагогическое творчество. Основной задачей школы остаётся работа над

умом ученика, работа с его умом, всё остальное является или декоративным добавлением, или чем-то внутренне чуждым духу школы [2, с. 58–61]. «Какие бы дидактические или методические реформы мы не производили в школе, но пока её задачи остаются теми, какие донныне определяют в основах её структуру, эти реформы всё же скользят по поверхности, не задевая самого существа дела», – говорит В. В. Зеньковский [2, с. 60].

По мнению В. В. Зеньковского, идея «воспитывающего обучения» имеет лишь защитное значение, она освобождает педагога от тревог, заглушает внутреннее беспокойство, утешает педагогов, помогает педагогической мысли укрыться на старых позициях, сохранять центральное значение в школьной жизни за тем, что донныне было в ней основным. Вместе с тем, педагог соглашается с тем, что известное воспитывающее влияние должно быть приписано обучению, однако это влияние оказывается слишком слабым по сравнению с зигзагами и трудностями реального морального развития ребёнка. «Воспитывающему обучению» под силу лишь некоторые формальные моральные силы ребёнка: «В самом содержании того, что усваивает ум ученика, нередко таятся моральные начала, могущие при благоприятных условиях иметь доброе влияние на душу <...>. Впрочем ... жизнь даёт много фактов и противоположного характера <...>. Школа не знает и словно и не хочет знать о всей той сложной душевной работе, которая идёт в душе ... <ученика>, – и какой уклончивой и двусмысленной представляется в свете этого идея «воспитывающего обучения»», – справедливо замечает В. В. Зеньковский [2, с. 61; 3, с. 57–58]. Оптимизм педагогов, придерживающихся идеи воспитывающего обучения, основан на упрощённом понимании души ребёнка. Следует исходить из «иерархической» конституции души, и интеллекту никоим образом не может быть отведено центральное место в системе душевных сил: «рост интеллекта идёт где-то «наверху», в светлом и просторном мезонине души, и из тёмных недр её встают такие сложные, такие странные движения» [1; 2, с. 62].

Таким образом, трактовка важной педагогической категории «развитие эмоциональной сферы личности» в трудах В. В. Зеньковского связывается с воспитанием как общественным процессом и предстаёт как воспитание творческого потенциала общества, как составная часть социальной жизни. В аспекте личности развитие эмоциональной сферы детей трактуется как целенаправленный процесс охраны эмоционального здоровья личности, содействия нормальному раскрытию и расцвету эмоциональной жизни в ребёнке, осуществляемый в условиях учебно-воспитательных заведений. В связи с этим актуализируется проблема изучения и педагогизации среды как фактора развития эмоциональной сферы ребёнка, а также проблема взаимоотношения школьной системы воспитания с другими социальными образованиями, в частности церковью.

В содержательно-целевом аспекте развитие эмоциональной сферы раскрывается через конкретизацию идеала добродетельной, духовно-нравственной, и, значит, культурно-ценной личности; через связь с категорией

«образование» как присвоение личностью объективных научных, моральных, эстетических, трудовых и других ценностей; через связь с педагогической категорией «развитие» как наиболее полное развёртывание духовных и физических сил и способностей ребёнка. По сути, отмечаются следующие параметры воспитания как специально организуемого процесса: природосообразность, культуросообразность.

В процессуально-целевом аспекте развитие эмоциональной сферы учащихся раскрывается через трактовки соотношения воспитания и развития. Идея развития выводится из природного свойства человека, активно-деятельностных начал его организма и психической жизни. Всё, что определяет активность человека, не в отдельных мелочах, а в целом, уходит своими корнями в иррациональную глубину души. Власть эмоций сказывается не только в активности, но и в работе мышления; детское познавательное мышление развивается из эмоционального. Ребёнок трактуется как саморазвивающаяся личность, творец самого себя. Отсюда, идея саморазвития акцентирует субъективность процесса развития эмоциональной сферы личности. «Воспитание» эмоциональной жизни учащихся призвано, с одной стороны, максимально учитывать эту объективную закономерность, с другой – помочь ребёнку сознательно осуществлять самоусовершенствование.

В фокусе воззрений В. В. Зеньковского личностно-целевой аспект развития эмоциональной сферы учащихся возможно представить в совокупности следующих идей:

– личность ребёнка, его эмоциональная жизнь должна быть в процессе воспитания предметом изучения, удовлетворения и развития;

– процесс «воспитания» эмоциональной жизни помогает ребёнку стать культурной личностью: эмоциональная сфера выступает прочной основой формирования у ребёнка интеллектуальных, нравственных, трудовых и др. ценностей культуры. При этом общий путь приобщения к культурным ценностям каждый ребёнок проходит сам и по-своему;

– процесс развития эмоциональной сферы способствует «укоренению» личности не только в духовной культуре, но и культуре материальной, культуре общественной; в связи с этим задачей школьной подготовки личности к самостоятельной общественной жизни становится не только формирование «глубоких и прочных научных знаний», но и охрана и укрепление в человеке эмоциональной жизни, имеющей центральное значение в системе душевных сил, выступающей той психологической основой, на которой строится вся творческая жизнь человека.

Библиографический список

1. **Зеньковский, В. В.** Воспитательная проблема в школе [Текст] / В. В. Зеньковский // Педагогическое наследие русского зарубежья, 20-е годы: Книга для учителя /// Сост. и авт. вступит. статьи П. В. Алексеев. – М.: Просвещение, 1993. – С. 155–157.

2. **Зеньковский, В. В.** О педагогическом интеллектуализме [Текст] / В. В. Зеньковский // Педагогическое наследие русского зарубежья, 20-е годы: Книга для учителя /// Сост. и авт. вступит. статьи П. В. Алексеев. – М.: Просвещение, 1993. – С. 57–70.

3. **Зеньковский, В. В.** Педагогика: Лекции профессоров Свято-Сергиевского Православного института в Париже [Текст] / В. В. Зеньковский. – Москва: Издательство православного Свято-Тихоновского Богословного института, 1996. – 156 (2) с.

4. **Зеньковский, В. В.** Природа личности ребёнка [Текст] / В. В. Зеньковский // Педагогическое наследие русского зарубежья, 20-е годы: Книга для учителя /// Сост. и авт. вступит. статьи П. В. Алексеев. – М.: Просвещение, 1993. – С. 168–179.

УДК 373

Иванцовская Надежда Григорьевна

Кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой Инженерная графика Новосибирского государственного технического университета, hope@graph.power.nstu.ru, Новосибирск.

Кальницкая Наталья Ивановна

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры Инженерная графика Новосибирского государственного технического университета, natalya-kalnitskaya@yandex.ru, Новосибирск

ВИЗУАЛЬНАЯ ГРАМОТНОСТЬ СТАРШЕКЛАССНИКОВ



Ivantsivskaya Nadezhda Grigoryevna

Head of Graphics Department, Novosibirsk state technical university, hope@graph.power.nstu.ru, Novosibirsk

Kalnitskaya Natalya Ivanovna

Assistant professor Graphics Department, Novosibirsk state technical university, natalya-kalnitskaya@yandex.ru, Novosibirsk

VISUAL LITERACY OF SENIOR PUPIL'S

Анализ работ отечественных и зарубежных ученых (И. А. Зимняя, В. В. Краевский, О. Е. Лебедев, А. А. Пинский, Дж. Равен, М. В. Рыжаков, К. Скала, А. В. Хуторской и др.), посвященных компетентностному подходу в образовании, позволил сделать вывод о том, что информационная и коммуникативная компетентности определены как ключевые. В современных условиях массовых коммуникаций возрастают требования со сто-

роны общества и государства к уровню развития данных компетентностей у выпускников школ. Государственные стандарты школьного образования [1] определяют информационно-коммуникативную деятельность учащихся как деятельность, направленную:

- на извлечение необходимой информации из источников, созданных в различных знаковых системах (текст, таблица, график, диаграмма и др.);
- на перевод информации из одной знаковой системы в другую;
- на передачу информации в «свернутом» виде;
- на выбор знаковых систем адекватно познавательной и коммуникативной ситуации;
- на использование мультимедийных ресурсов и компьютерных технологий для обработки, передачи информации, презентации результатов познавательной и практической деятельности. Достичь высокого уровня компетентности в информационно-коммуникативной деятельности невозможно без визуальной грамотности: умения работать с различными знаковыми системами, кодировать и декодировать информацию, представлять ее в графической форме. Визуальная грамотность становится неотъемлемой частью профессионального облика многих видов человеческой деятельности, общей культуры личности.

Концепция визуальной грамотности возникла в конце 60-х гг. в США. В ее основу легли положения о значимости визуального восприятия для человека в процессе познания мира и своего места в нем, ведущей роли образа в процессах восприятия и понимания, а также подготовки учащегося к деятельности в условиях все более «визуализирующегося» мира и увеличения информационной нагрузки.

Под визуализацией понимают процесс перекодировки словесного или символического материала в пространственно-зрительные представления. Визуальная грамотность рассматривается в различных аспектах:

- как процесс коммуникации между объектом и субъектом восприятия;
- как взаимодействие элементов зрительного образа с субъектами восприятия;
- как умение субъекта адекватно воспринимать и продуцировать зрительные образы.

Дж. Дебс рассматривает визуальную грамотность как способность, которую человек может развивать с помощью зрения одновременно с остальными чувствами, которые необходимы для нормального процесса становления личности.

Связь визуальной грамотности с традиционно выделяемыми умениями и способностями является актуальной темой психолого-педагогических исследований. Иерархия разных ступеней грамотности современного человека (Р. Синатра): первичная визуальная грамотность, устная грамотность, письменная грамотность, продуктивная визуальная грамотность, компьютерная и технологическая грамотность.

Понятие «визуальная грамотность» авторами данной статьи рассматривается как совокупность знаний, умений и личностных качеств стар-

шекласника, необходимых для активной, самостоятельной деятельности, связанной с процессом восприятия, преобразования и передачи информации средствами графики. Визуальная грамотность рассматривается как компонент информационной и коммуникативной ключевых компетентностей старшеклассника (рис. 1).

В структуру понятия «визуальная грамотность» входят следующие компоненты: **когнитивный** (знание графических методов, правил и средств отображения и чтения информации); **операционно-деятельностный** (умение применить графические знания в информационно-коммуникативной деятельности); **ценностный** (понимание значимости визуализации информации в различных видах деятельности); **рефлексивный** (осознание собственной деятельности); **творческий** (решение творческих задач с элементами проектной деятельности).



Рис. 1. Визуальная грамотность в составе информационной и коммуникативной ключевых компетентностей

Для диагностики визуальной грамотности необходима система показателей. Поскольку результатом развития визуальной грамотности является ее проявление в деятельности, при выборе критериев и разработке показателей авторы исходили из общей психологической и педагогической сущности деятельности (Б. Г. Ананьев, Л. С. Выготский, П. Я. Гальперин, В. В. Давыдов, А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн, Н. Ф. Талызина и др.). В составе учебной деятельности как системы ученые выделяют следующие взаимосвязанные компоненты: ориентировочно-мотивационный; операционально-исполнительный; рефлексивно-оценочный. Соответственно компонентам деятельности были определены критерии и разработаны показатели, характеризующие развитие визуальной грамотности старшеклассников [2].

Первый критерий развития визуальной грамотности старшеклассников – личностно-смысловое отношение старшеклассников к процессу визуализации

информации. Показателями являются: непосредственный интерес старшеклассника к изучению методов и средств отображения и чтения информации; оценки им социальной значимости визуализации информации; оценки роли визуальной грамотности в его планах на будущее; потребности в использовании и позитивном преобразовании опыта графического моделирования в повседневной деятельности.

Второй критерий – владение графическими знаниями и умениями, сформированность пространственного и технического мышления – определялся уровнем усвоения знаний, системностью и действенностью знаний.

Третий критерий – сформированность уровня рефлексии в учебной деятельности старшеклассников – определялся самостоятельной постановкой целей деятельности; самооценкой затруднений в деятельности; адекватностью самооценки деятельности старшеклассников; самокоррекцией деятельности в случае несоответствия ее цели и результата.

Диагностика уровня развития визуальной грамотности старшеклассников проводилась нами по разработанным показателям с помощью различных методов:

1) личностно-смысловое отношение старшеклассников к собственной деятельности, связанной с визуализацией информации (разработанная нами анкета, анкета Т. И. Шамовой, беседы, наблюдение за старшеклассниками в процессе учебных занятий);

2) владение графическими знаниями и умениями (показатель степени обученности старшеклассников определялся по методике В. П. Симонova); сформированность мышления (уровень «пространственного» интеллекта определялся по методике многофакторного исследования личности Л. Л. Терстоуна (Space factor) с помощью модифицированного теста Р. Амтхауэра; для оценки технического мышления был применен компьютерный вариант теста Беннета);

3) сформированность уровня рефлексии старшеклассников (анкета, разработанная нами по методу активного социологического тестированного анализа и контроля, анализ самооценки затруднений в деятельности старшеклассников и продуктов их деятельности, педагогическое наблюдение).

Развитие визуальной грамотности старшеклассников осуществляется в процессе обучения в общеобразовательной школе. Опираясь на утверждение, согласно которому развитие предполагает появление качественно нового свойства системы, обеспечивающего ее переход на более высокий уровень, под развитием визуальной грамотности мы понимаем качественные изменения, в результате которых старшеклассник способен самостоятельно и активно осуществлять деятельность, связанную с визуализацией информации в различных сферах жизни общества на продуктивно-творческом уровне.

Проявление визуальной грамотности в учебной деятельности старшеклассников определялось в соответствии с уровнями образованности и разработанной системой показателей (табл. 1). Ученые Санкт-Петербурга (О. Е. Лебедев, Н. Ю. Конасова, Н. И. Неупокоева, С. А. Писарева,

Н. И. Роговцева, А. П. Тряпицына и др.) различают «элементарную», «функциональную» грамотность и компетентность [5]. Разница приведенных понятий заключается в их содержании, касается круга и уровня решения проблем, значимых для личности, освоенного образовательного пространства, усвоенных методов деятельности и сформированной познавательной базы проблем.

Таблица 1

Проявление визуальной грамотности в учебной деятельности

Уровни образованности	Критерии		
	Личностно-смысловое отношение учащихся к процессу визуализации информации	Владение графическими знаниями и умениями, сформированность мышления	Рефлексия в учебной деятельности
Элементарная грамотность	Показатели		
	Обучение по необходимости, непонимание роли визуализации информации в познании общей картины мира	Владение основными понятиями, связанными с визуализацией информации, знание основных правил и алгоритмов построения геометрических объектов на плоскости, решение задач по образцу (репродуктивный уровень деятельности). Преобладание репродуктивного мышления и механической памяти	Оценка деятельности проводится согласно принятой шкале, часто не соответствует действительности. Причины существующих затруднений в деятельности воспринимаются только как внешние
Функциональная грамотность	Интерес к процессу визуализации информации, стремление к повышению уровня визуальной грамотности	Знание графических моделей, используемых для отображения информации, в той или иной сфере деятельности. Интерпретирующий уровень деятельности. «Достаточный» уровень пространственного и технического мышления	Затруднения в собственной деятельности подвергаются самоанализу, но самооценка деятельности не всегда адекватна
Компетентность	Осознание практической и личной значимости визуализации информации. Потребность в использовании и позитивном преобразовании опыта графического моделирования в повседневной деятельности.	Применение знаний и умений, связанных с визуализацией информации, в различных предметных областях, в новых ситуациях, в практической деятельности. Умение самостоятельно решать задачи творческого характера (творческий уровень деятельности). Владение компьютерной графикой. «Высокий» уровень пространственного, технического и креативного мышления	Умение планировать свою деятельность. Умение проводить самоанализ, самоконтроль и самооценку деятельности. Адекватная оценка собственной деятельности и деятельности других. Осознанный выбор профессии. Потребность к саморазвитию и самосовершенствованию

Одной из основных задач современной школы становится создание условий для развития личности учащегося как субъекта жизнедеятельности. Старшая ступень общеобразовательной школы в процессе модернизации образования подвергается существенным изменениям, суть которых заключается в обеспечении личной направленности и вариативности образования, его дифференциации и индивидуализации. Ведущей деятельностью старшекласников является учебно-профессиональная деятельность, благодаря которой у них формируются определенные познавательные и профессиональные интересы, элементы исследовательских умений, способность к самоопределению. Для этого периода жизни характерно становление нового уровня развития самосознания, выработка собственного мировоззрения, поиск смысла жизни.

Потребность в самореализации не является врожденной, а возникает и развивается в процессе целенаправленной деятельности учителя и самой личности. Развитие личностного потенциала учащихся, способности самостоятельно определять цели деятельности и находить методы их реализации, невозможны без рефлексии (Т. М. Давыденко, В. В. Давыдов, Ю. Н. Кулюткин, Я. А. Пономарев, И. Н. Семенов, С. Ю. Степанов, В. В. Столин, Г. А. Цукерман, Т. И. Шамова, А. С. Шаров и др.). Именно рефлексия позволяет человеку дать оценку своей деятельности с учетом сторонней оценки, преодолеть определенные стереотипы в деятельности. И от того, как инициируется и интенсифицируется рефлексия учащихся школы, будет зависеть формирование их способности к самоизменению, самосовершенствованию, самопознанию и самовоспитанию. Соответственно организация учебного процесса учащихся старшей ступени школы должна быть направлена на максимальную индивидуализацию обучения, усиление самостоятельности в деятельности старшекласников, актуализацию рефлексии. Необходимо создать такие педагогические условия, в которых старшекласник может занять активную личностную позицию и относиться к своей деятельности, как исследователь, критик и создатель. Под педагогическими условиями мы понимаем совокупность организационных и педагогических обстоятельств, связанных с организаторской деятельностью учителя, направленной на развитие визуальной грамотности старшекласников, а также конкретными методами и средствами, позволяющими осуществить этот процесс (табл. 2).

Умения и навыки визуализации информации формируются и развиваются у учащихся на протяжении всего периода обучения в школе. Особыми возможностями в этом плане обладают такие предметы, как рисование, геометрия, география, технология, информатика и черчение. Однако результаты наших исследований свидетельствуют о том, что большинство школьников не умеют работать с информацией, не понимают схемы, диаграммы, графики, не видят за символами реальных объектов, испытывают трудности понимания и оперирования графическими моделями. Результаты диагностики уровня развития визуальной грамотности выпускников школ, проводи-

**Характеристика и содержание педагогических условий
развития визуальной грамотности старшекласников**

Педагогические условия развития визуальной грамотности старшекласников	Содержание педагогических условий развития визуальной грамотности старшекласников в процессе обучения
Осознание учащимися роли визуализации информации в учебной, профессиональной и социальной деятельности	Знание реального уровня развития визуальной грамотности старшекласников. Соответствие потребности, обеспечение мотивационной готовности и положительного эмоционального настроения старшекласников к использованию собственного опыта визуализации информации в различных сферах жизнедеятельности
Актуализация визуальной грамотности на учебных занятиях по всем учебным предметам в общеобразовательной школе	Востребованность визуальной грамотности старшекласников со стороны школьных учителей-предметников. Широкое использование графических моделей и графических систематизаторов в процессе обучения («дерево целей», «гроздь», «паучок», структурно-логическая схема, таблица, диаграмма, коллаж и т. п.), составление опорных конспектов с целью визуализации мыслей, развития ассоциативного мышления старшекласников, более легкого запоминания информации, выявления главной идеи и взаимосвязи понятий, элементов
Предоставление старшекласникам права выбора графических задач, разработанных с учетом внутрипредметных и межпредметных связей, с опорой на их субъектный опыт	Расширение и углубление представлений учащихся о возможности графических методов отображения информации. Создание ситуации выбора в зоне ближайшего развития учеников. Концептуальный, деятельностный, проблемный, интегрированный характер предметного содержания, отвечающий уровню научно-технического прогресса. Реализация проблемного обучения посредством системы учебных задач, содержащей: задания формообразования (использование операций «сложения» и «вычитания»), моделирование формы по заданному описанию, оперирование развертками); задания творческого содержания с многовариантным решением (задачи с неполными данными на моделирование формы, доработка и усовершенствование конструкций, задачи-головоломки); составление и чтение различных схем, таблиц, диаграмм, выполнение графических диктантов; составление и решение графических кроссвордов
Рефлексивный характер взаимодействия между участниками учебного процесса	Построение совместной деятельности учителя с учениками по поводу анализа и актуализации их субъектного опыта, включение каждого ученика в активную деятельность по достижению образовательных целей. Создание ситуаций, направленных на инициирование и активизацию рефлексии учащихся (диалоговые и групповые коммуникации)

мой нами на протяжении многих лет на кафедре инженерной графики Новосибирского государственного технического университета показывают, что менее 20% из них готовы к продуктивной деятельности, связанной с визуализацией информации. Одной из причин сложившейся ситуации является ликвидация учебного предмета «Черчение» (с 2003 г.) из перечня базовых предметов федерального уровня. Преподаватели высшей школы вынуждены заниматься несвойственной для них деятельностью, организовывать дополнительные консультации, коррекционные курсы и т. п. для ликвидации пробелов предшествующего графического образования учащихся.

Понимание важности и необходимости графического образования школьников позволяют педагогам осуществлять работу в направлении разработки новых подходов к развитию визуальной грамотности старшеклассников и созданию профильных и элективных курсов, обеспечивающих это развитие. В учебном плане муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения – «Инженерный лицей Новосибирского государственного технического университета» предмет «Графика» представлен как региональный компонент (образовательная область «Технология») [3]. Каждый из пяти учебных модулей, составляющих курс (визуализация информации; графические модели геометрических объектов; основы конструкторского документирования; прикладная компьютерная графика; деловая графика) посвящен обработке и грамотному представлению технической, научной, статистической и другой информации средствами графики. Формы и методы обучения в лицее соответствуют таким требованиям, как: диалогичность; деятельностно-творческий характер; установление отношений сотрудничества в учебном взаимодействии; направленность на развитие субъектных качеств и индивидуальности учащегося; предоставление старшеклассникам необходимого пространства для творчества, самостоятельности, осуществления личностно-значимого выбора. Приоритетными формами организации учебных занятий являются: интегрированные уроки и уроки взаимообучения, деловая игра, зачет и т. п. Реализация проблемного обучения осуществляется с помощью системы учебных задач, разработанной преподавателями кафедры инженерной графики НГТУ. Проблемное обучение является тем основным звеном, из которого в дальнейшем развиваются познавательные и профессиональные интересы человека. Предоставление старшеклассникам права выбора графических задач и способов их выполнения обеспечивает возможность и способность ученика мыслить, действовать исходя из собственных побуждений, интересов и целей, позволяет проявить свою активность, самостоятельность, индивидуальный стиль познания.

Востребованность графического представления информации со стороны учителей других предметов актуализирует визуальную грамотность старшеклассников. Широкое использование пиктографических и идеографических моделей, графических систематизаторов при составлении опорных конспектов, выполнении рефератов, отчетов по лабораторным работам, типовых расчетов позволяет учащимся проводить анализ и синтез изучаемых объек-

тов, процессов и явлений, находить аналогии, проводить обобщение, «сворачивать» информацию, представлять результаты своего труда в удобной для восприятия форме.

Согласно исследованиям психологов и педагогов неотъемлемой характеристикой любого взаимодействия является рефлексивное управление. Специфика такого управления состоит в том, что оно побуждает собственную активность и самостоятельность управляемых, обеспечивает их субъектную позицию в образовательном процессе. В соответствии с моделью рефлексивного управления, разработанной Т. И. Шамовой и Т. М. Давыденко [4], нами разработаны четыре типа коммуникаций творческого типа, обеспечивающие рефлексивное взаимодействие учителя и старшеклассников. Коммуникациям придается особое значение, так как они являются средством целенаправленного формирования рефлексивно организованного рассуждения в ходе коллективного осуществления мыслительной деятельности по решению проблем, возникающих при выполнении заданий.

Коммуникации первого типа направлены на осмысление учащимися роли и места визуализации информации в познании общей картины мира, в развитии ключевых компетентностей и общей культуры личности. Задача коммуникаций первого типа состоит в том, чтобы способствовать возникновению у старшеклассников чувства неудовлетворенности имеющимися представлениями о своей учебно-познавательной деятельности и осознания потребности в развитии визуальной грамотности.

Коммуникации второго типа направлены на выявление причин затруднений в учебной деятельности. Основу коммуникаций составляет анализ собственной деятельности и деятельности одноклассников и, как выход после проведения этого типа коммуникаций, – понимание, что разрешение затруднений возможно за счет собственных усилий, за счет изменения организации собственной деятельности.

Коммуникации третьего типа направлены на выявление способов разрешения затруднений и анализ учащимися этих способов, на побуждение старшеклассников к самостоятельному оцениванию результатов своей работы и их коррекции.

Коммуникации четвертого типа направлены на создание условий, позволяющих каждому учащемуся найти свой способ выхода в «новую» деятельность: формулирование целей и выбор заданий, соответствующих уровню развития визуальной грамотности.

За два года обучения в лицее уровень визуальной грамотности учащихся лицея значительно повышается, что подтверждается ее проявлением в учебной деятельности (рис. 2), положительной динамикой всех показателей: потребностью в развитии визуальной грамотности; владением графическими знаниями и умениями; развитием пространственного и технического мышления; развитием рефлексии в учебной деятельности.

За время обучения в лицее изменяется не только уровень знаний и умений, но и мотивационно-ценностные ориентации старшеклассников, возрастает

интерес к процессу визуализации информации. По результатам 2008/2009 учебного года повышенный интерес к предмету «Инженерная графика» отмечен у 25% учащихся. Процент учащихся с «высоким» уровнем пространственного мышления вырос с 10 до 40%. «Высокий» уровень рефлексии сформирован у 30% старшеклассников. Высокий уровень визуальной грамотности учащихся лица подтверждается результатами их участия в олимпиадах, конкурсах и конференциях: 10% учащихся являются призерами регионального конкурса среди разновозрастной молодежи по дисциплинам графического образования, 20% – призеры городских научно-практических конференций.

Итоги проведенного теоретического исследования и опытно экспериментальной работы свидетельствуют о развитии коммуникативной и информационной ключевых компетентностей старшеклассников за счет позитивной динамики всех показателей визуальной грамотности и перехода на более высокий уровень ее проявления в учебной деятельности.



Рис. 2. Сравнительные результаты проявления визуальной грамотности в учебной деятельности старшеклассников (2007–2008 уч. г. и 2008–2009 уч. г.)

Библиографический список

1. **Новые** государственные стандарты школьного образования [Текст]. – М.: ООО «Издательство Астрель»; ООО «Издательство АСТ», 2004. – 446, [2] с.
2. **Иванцовская, Н. Г.** Развитие предметно-деятельностной компетентности учащихся в профильной школе [Текст] / Н. Г. Иванцовская, Н. И. Кальницкая // Формирование профессиональной компетентности как цель модернизации образования: Матер. Всероссийской науч.-практич. конф. – Оренбург: РИК ГОУ ОГУ, 2005. – С. 418–420.

3. **Иванцовская, Н. Г.** Моделирование образовательного процесса на примере инженерной графики в системе лицей-вуз [Текст] / Н. Г. Иванцовская, Н. И. Кальницкая, М. А. Безлепкина // Доклады Академии наук ВШ России. – Новосибирск: НГТУ, 2005. – № 1 (4) – С. 113–122.

4. **Шамова, Т. И.** Управление образовательным процессом в адаптивной школе [Текст] / Т. И. Шамова, Т. М. Давыденко – М.: Центр «Педагогический поиск», 2001. – 384 с.

5. **Лебедев, О. Е.** Образовательные результаты [Текст] / О. Е. Лебедев, Н. Ю. Конасова, Н. И. Неупокоева, С. А. Писарева, Н. И. Роговцева, А. П. Тряпичина – СПб.: Специальная лит., 1999. – 135 с.

УДК 373.60

Лушникова Ольга Юрьевна

Аспирант Магнитогорского государственного университета, преподаватель Магнитогорского строительного колледжа, lushhiko-va@mail.ru, Магнитогорск

**МОДЕЛЬ АКТИВИЗАЦИИ УЧЕБНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ КОЛЛЕДЖА В ПРОЦЕССЕ
ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ**

Lushnikova Olga Yurievna

Graduate of the Magnitogorsk State University, lecturer of the Magnitogorsk Construction College, lushhiko-va@mail.ru, Magnitogorsk

**MODEL ACTIVIZATION EDUCATIONAL-COGNITIVE
ACTIVITY OF COLLEGE STUDENTS IN PROCESS GENERAL
EDUCATION TRAINING**

Наиболее четко и полно осознать процесс активизации учебно-познавательной деятельности студентов колледжа помогает метод моделирования, который в общем виде представляет собой исследование каких-либо объектов, явлений, процессов, систем путем построения их моделей.

В научном аспекте понятие модели рассматривают как наглядно-логическое представление исследуемого предмета с целью четкого определения компонентов, входящих в состав предмета, связей между ними, а также особенностей функционирования и развития объекта. Таким образом, модель дает обобщенную характеристику объектам исследования.

Необходимость моделирования обусловлена в нашем случае спецификой решения ряда задач:

– изучение процесса активизации учебно-познавательной деятельности студентов колледжа в процессе общеобразовательной подготовки;

– выделение существенных характеристик данного процесса (особенности содержания и функций, компонентов и связей между ними).

При моделировании активизации учебно-познавательной деятельности студентов мы учитывали тип модели, которая наиболее полно позволила бы исследовать этот процесс. В нашем исследовании представлена содержательная модель структурно-функционального типа.

Моделируемый нами процесс активизации учебно-познавательной деятельности студентов рассматривается как целостная педагогическая система. Под системой активизации учебно-познавательной деятельности студентов колледжа будем понимать целостную совокупность взаимосвязанных компонентов, входящих в состав предмета, объединенных общей целью функционирования.

Мы считаем, что основаниями для разработки модели активизации учебно-познавательной деятельности студентов колледжа в процессе общеобразовательной подготовки являются: особенности процесса общеобразовательной подготовки студентов колледжа; содержание образовательного заказа, включающего Федеральный государственный образовательный стандарт; цели среднего профессионального образования и структура учебно-познавательной деятельности студентов колледжа.

Приемлемым для разработки модели является использование системного подхода.

Использование системного подхода в педагогических исследованиях рассматривается в работах Ю. К. Бабанского, И. В. Блауберга, Л. М. Панчешниковой, Т. И. Шамовой, И. Г. Юдина и др. [1; 2; 3; 4; 6].

Системный подход в нашем исследовании конкретизируется через общие принципы:

– *целесообразности* – наличие цели, которая оказывает влияние на содержание, выбор методов и форм, следовательно на процесс и результат исследования;

– *целостности*, позволяющий отразить объект в единстве его компонентов и связей, возникших вследствие взаимодействия и взаимообусловленности компонентов;

– *упорядоченности* – наличие общей структуры, которая объединяет компоненты всей системы, образуя определенную целостность и единство;

– *иерархичности* – наличие нескольких уровней организации объекта.

Руководствуясь приведенными основаниями и принципами для построения модели активизации учебно-познавательной деятельности студентов колледжа, нам необходимо обозначить и обосновать цель, результат, рассмотреть средства достижения результата (содержание, методы, приемы, средства, организацию данного процесса). Таким образом, мы выделяем и рассматриваем следующие компоненты модели: целевой, содержательный, функциональный, результативный (рисунок).

Рассмотрим подробно содержание структурных компонентов.

Целевой компонент модели включает определение цели и задач учебно-познавательной деятельности в процессе общеобразовательной подготовки. Цель учебно-познавательной деятельности студентов колледжа в процессе общеобразовательной подготовки определяется социальным заказом государства и общества к системе среднего профессионального образования.

Под социальным заказом понимают определенную совокупность требований, которые общество выдвигает перед системой образования, в частности к общеобразовательной подготовке специалиста.

Содержание социального заказа, подлежащего выполнению в образовательной деятельности колледжа, определяется нормативными документами системы среднего профессионального образования, государственными образовательными стандартами СПО. При этом учитывается специфика колледжа как профессионального образовательного учреждения.

Исходя из социального заказа, требований государственного образовательного стандарта и уровня развития научно-технического прогресса определена цель учебно-познавательной деятельности студентов в процессе общеобразовательной подготовки. Это – обеспечение высокого уровня овладения студентами колледжа системой научных знаний, умений и навыков, то есть знаний об объекте, теоретическое и практическое преобразование объекта. Цель конкретизируется в задачах: формирование познавательной мотивации; формирование знаний, умений и навыков; формирование творческой активности.

С учетом цели учебно-познавательной деятельности студентов колледжа в процессе общеобразовательной подготовки определяется содержательный компонент, который включает: учебную информацию, которая должна быть усвоена или содержание; мотивационно-потребностную сферу; операционный механизм (способы и приемы овладения учебным материалом).

Содержание профессионального образования наиболее важный компонент процесса общеобразовательной подготовки. Определяется сверх стандарта социальным заказом, программами, разрабатываемыми и реализуемыми образовательным учреждением самостоятельно, с учетом примерных программ, предлагаемых государственными органами управления образования.

Содержание среднего профессионального образования в общем виде включает в себя следующие компоненты: процесс овладения профессиональными знаниями, умениями, навыками, а также процесс формирования профессионально значимых качеств.

Таким образом, цель и содержание учебно-познавательной деятельности студентов колледжа определяется целью и содержанием общеобразовательной подготовки. Эффективность общеобразовательной подготовки достигается посредством активной учебно-познавательной деятельности, учитывающей специфику этого содержания. Это один из ключевых определяющих аспектов активизации учебно-познавательной деятельности студентов колледжа.



Модель активизации учебно-познавательной деятельности студентов колледжа в процессе общеобразовательной подготовки.

Структурными элементами содержательного компонента активизации учебно-познавательной деятельности студентов колледжа являются: мотивационно-потребностная сфера, операционный механизм (способы и приемы овладения учебным материалом).

Мотивационно-потребностная сфера, включает систему определенных мотивов, ценностных ориентаций, где потребности являются первичным, определяющим источником активности человека.

Мы принимаем во внимание то, что условием устойчивого интереса к учебно-познавательной деятельности является понимание студентами ее

особенностей, логики строения, овладение основными учебно-познавательными умениями.

Интерес выступает как: избирательная направленность человека на объекты и явления окружающей действительности; тенденция, стремление, потребность человека заниматься именно данной областью явлений, данной деятельностью, приносящей удовлетворение; мощный побудитель активности человека, под влиянием которого психические процессы протекают интенсивно, а деятельность становится увлекательной и продуктивной; особое, избирательное, наполнение активными замыслами, сильными эмоциями, волевыми устремлениями отношение личности к окружающему миру, к его объектам, явлениям, процессам [5, с. 13].

Познавательные интересы способствуют активизации учебно-познавательной деятельности, создающие и внешние и внутренние благоприятные условия обучения.

Таким образом, мотивированность студентов проявляется в их интересах и склонностях, обеспечивающих внимание к содержанию образования и способам его приобретения.

Формируя мотивационно-потребностную сферу личности и создавая необходимые условия для формирования потребностей, интересов и мотивов деятельности, мы получаем возможность стимулировать активность студента и добиваться эффективности его деятельности в процессе общеобразовательной подготовки в колледже.

Следующим структурным элементом является операционный механизм, под которым мы понимаем те способы и приемы овладения учебным материалом, которые используются в процессе обучения.

В учебно-познавательной деятельности операционный механизм реализуется через такие умения, как сравнивать, анализировать, выделять главное, отбрасывая второстепенное; описывать явления, процессы; давать определения; классифицировать, обосновывать.

Методологической основой формирования умений студентов выполнять учебно-познавательную деятельность является учение о поэтапном формировании умственных действий.

В деятельности выделяют три основные группы действий в зависимости от выполняемых функций – ориентировочные, исполнительные, контрольные. Решающую роль в овладении деятельностью выполняет ориентировочная связь, включающая: выполнение действий по образцам; выполнение действий по образцам сопровождается подробными указаниями, как правильно выполнять задания; осуществляется обучение способам деятельности и анализу задания.

На основе операционных механизмов, формируется разнообразный комплекс учебных умений, способов и приемов решения разного рода учебных задач.

Другой стороной составляющей операционный механизм, является: гностические, конструктивные, организационные, коммуникативные умения

и способности. По уровню сформированности умений можно судить об уровне активизации учебно-познавательной деятельности студентов.

Таким образом, подготовленность к учебно-познавательной деятельности, как показатель познавательной активности, включает в себя не только наличие минимума знаний и установки на этот вид деятельности, но и владение комплексом специальных умений.

Функциональный компонент системы включает: коммуникативную, гностическую, организационную, коррективную функции.

Коммуникативная функция связана с необходимостью обмена информацией в ходе учебно-познавательной деятельности в процессе общеобразовательной подготовки и включает действия по установлению целесообразных и продуктивных взаимоотношений преподавателя и студентов.

Благодаря взаимодействию студент получает необходимые знания, стимулируется его активность. Поэтапно происходит процесс формирования познавательной мотивации, смена видов учебно-познавательной деятельности студентов и характер взаимодействия со стороны преподавателя.

Первый этап направлен на ориентацию студентов к предстоящей учебно-познавательной деятельности. Организацию личностного взаимодействия, которое дает нам вовлеченность участников учебного процесса в совместное «проживание» учебно-познавательных и эмоционально-нравственных ситуаций.

Второй этап ориентирован на закрепление и обобщение отработанных умений, способов взаимодействия, которое обеспечивает эффективность учебно-познавательной деятельности.

Третий этап направлен на осознанную учебно-познавательную деятельность, где знания и навыки переходят в личностные качества.

Гностическая функция связана с теоретическими знаниями по изучаемой дисциплине, с требованиями стандарта образования; с эффективностью их использования в практической деятельности; применением знаний в новых ситуациях.

Организационная функция – с умениями активизировать учебно-познавательную деятельность студентов в процессе общеобразовательной подготовки, умением пробудить у студентов интерес к учебно-познавательной деятельности.

Коррективная функция – способностью анализировать собственную деятельность и учебно-познавательную деятельность студентов в процессе общеобразовательной подготовки.

Результативный компонент учебно-познавательной деятельности предполагает наличие конечного результата, которым является высшая форма активности студентов в учебно-познавательной деятельности и включает критерии и уровни активности студентов. Нами выделены три уровня активности студентов в учебно-познавательной деятельности: высокий, средний и низкий. Уровень выступает основным критерием оценки эффективности

процесса активизации учебно-познавательной деятельности студентов колледжа в процессе общеобразовательной подготовки.

Подводя итоги, можно отметить, что активизация учебно-познавательной деятельности студентов колледжа в процессе общеобразовательной подготовки осуществляется в рамках разработанной модели, которая понимается как целостная совокупность взаимосвязанных компонентов, входящих в состав предмета, объединенных общей целью функционирования. В качестве компонентов активизации учебно-познавательной деятельности студентов колледжа, выделены: целевой, содержательный, функциональный, результативный.

В рамках модели определен комплекс организационно-педагогических условий, способствующий активизации учебно-познавательной деятельности студентов в процессе общеобразовательной подготовки в колледже и осуществляемый наиболее эффективно, если: целенаправленная совместная деятельность преподавателя и студентов организована на основе поэтапного процесса формирования их познавательной мотивации; реализация содержания общеобразовательных дисциплин осуществляется с опорой на учебно-дидактические модули, основой которых являются способы учебно-познавательной деятельности студентов; целенаправленно организована творческая деятельность студентов на этапе общеобразовательной подготовки.

Библиографический список

1. **Бабанский, Ю. К.** Избранные психологические труды [Текст] / Ю. К. Бабанский. – М.: Педагогика, 1989. – 558с.
2. **Блауберг, И. В.** Философский принцип системности и системный подход [Текст] / И. В. Блауберг, В. Н. Садовский, Б. Г. Юдин // Вопросы философии. – 1978. – № 8. – С. 39–52.
3. **Панчешникова, Л. М.** О системном подходе в методических исследования [Текст] / Л. М. Панчешникова // Советская педагогика. – 1973. – № 4. – С. 71–80.
4. **Ушачев, В. П.** Педагогика формирования творческой активности : монография [Текст] / В. П. Ушачев. – Магнитогорск: МаГУ, 2004. – 128 с.
5. **Щукина, Г. И.** Педагогические проблемы формирования познавательных интересов учащихся [Текст] / Г. И. Щукина. – М.: Педагогика, 1988. – 208 с. – (Труды д. чл. и чл.-кор. АПН ССР).
6. **Юдин, И. Г.** Системный подход и принцип деятельности [Текст] / И. Г. Юдин. – М.: Наука, 1998. – 391 с.

РАЗДЕЛ VII
**ЭТНОПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА
В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ
ПРОСТРАНСТВЕ**

УДК 37

Кергилова Наталья Викторовна

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии факультета начальных классов ГОУ ВПО «Новосибирский государственный педагогический университет», Kergilova@mail.ru, Новосибирск

**ПОДХОДЫ И ПРИНЦИПЫ ВОСПИТАНИЯ
ЭТНИЧЕСКОЙ ТОЛЕРАНТНОСТИ У УЧАЩИХСЯ
НАЦИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЫ**

Kergilova Natalia Viktorovna

Candidate of pedagogy, senior lecturer at the chair of pedagogics and psychology, faculty of elementary school, Novosibirsk state pedagogical university, Kergilova@mail.ru, Novosibirsk

**APPROACHES AND PRINCIPLES OF INSTILLING ETHNIC
TOLERANCE IN PUPILS OF ETHNIC SCHOOLS**

Жизнь в условиях культурного и этнического многообразия является одним из источников серьезных проблем взаимоотношений в обществе, в котором подрастают дети. В мире, где взаимопроникновение различных культур принимает все большие масштабы, обучение ценностям и навыкам “совместной жизни” становится первоочередной задачей воспитания и образования.

Личность благодаря созданным в обществе институтам включается в систему социально-национальных отношений посредством множества факторов, а затем становится носителем традиций, обычаев, языка и всей культуры конкретного этноса. Поэтому понятно и своевременно обращение Генерального директора ЮНЕСКО Федерико Майора: “...воспитывать и учить наших детей и молодежь быть открытыми, относиться с пониманием к другим народам, их истории и культуре, учить их основам человеческого общежития; учить тому, насколько важно отказываться от насилия и искать мирные пути разрешения споров и конфликтов; воспитывать в молодом поколении альтруизм, открытость и уважение к другим, прививать им способность понимать других, сохраняя при этом свою индивидуальность” [8, с. 3].

Поэтому возрождение и обновление национальной школы, становление национально-региональных систем образования – это одна сторона диалектики жизни. Смысл заключается в раскрытии индивидуальности личности, в утверждении самобытности и разнообразия наций, в осознании уникаль-

ности и возможности совершенствования человека. Национальная система образования должна обеспечить:

- образование в интересах человека, в целях совершенствования его личности;
- образование для сохранения и развития наций;
- образование – путь к осознанию уникальности и единства человечества.

В национальной школе происходит формирование национального самосознания и самобытности. Именно, национальная школа, с одной стороны, выступает как условие реализации этнического самосознания на личностном уровне, а с другой стороны, как место, где идет процесс его становления и развития. Следует отметить, что национальная школа – это центр свободного общения по поводу национальных культур, а не селекция по национальному признаку. В ней не может быть национальной замкнутости и культивирования националистических предрассудков, национализма и шовинизма, которые рассматриваются как чуждые и вредные явления для современной цивилизации человека.

Таким образом, выявленные особенности национального самосознания представляют немалый интерес для построения целостного педагогического процесса в национальной школе. Учебно-воспитательный процесс в национальной школе строится на признании за национальной культурой статуса достояния человеческой цивилизации и обязательно включает воспитание чувства уважения к культуре и традициям своего народа и приобщение детей к общечеловеческим ценностям и достижениям мировой культуры. Вполне понятно, что педагогический процесс должен учитывать фундаментальные особенности национального самосознания в своих целевых, содержательных, организационных характеристиках. В свою очередь фундаментальные особенности национального самосознания должны служить научным обоснованием педагогических принципов формирования этнической толерантности учащихся. Поскольку каждая фундаментальная особенность национального самосознания накладывает определенный отпечаток на педагогический процесс и в этой связи предъявляет к нему вполне конкретные требования, то эти требования можно оформить и рассматривать в качестве педагогического принципа. Соответственно, за каждой отдельно взятой фундаментальной особенностью национального самосознания стоит свой педагогический принцип. Раскроем каждый принцип содержательно:

1. Народность. Принцип народности является главенствующей, так как именно народность в образовании сможет обеспечить в своем содержании присутствие духовности народа, его этническое самосознание. Для этого она должна вобрать в себя этническую культуру, этническую психологию, образ жизнедеятельности, систему духовно-нравственных ценностей представителей своей общности.

2. Преемственность. «В традиционной педагогической культуре преемственность предполагает необходимую связь между воспитателями и воспитуемыми, педагогический контакт и поиск действенного единообразия

и подходе к воспитанию детей среди самих воспитателей, согласованность между домашним и общественным воспитанием, опору на достигнутые результаты воспитания для преодоления отрицательных черт поведения, обеспечение правильного соотношения между целями воспитания, учет предыдущего опыта в возрастном развитии» [2].

Таким образом, в постоянной преемственной связи оказываются, с одной стороны, методы воспитания и его процесс, уровень воспитанности индивида и народа, а с другой – воспитатели, воспитанники, домашнее воспитание как часть народного, все компоненты воспитания. При таком подходе преемственность не исключает и взаимного проникновения явлений, связанных друг с другом; такое проникновение делает преемственную связь более прочной и устойчивой.

Преемственность осуществляется во времени и пространстве, она обеспечивается природными факторами – наследственностью, генотипом; морально-экономическими факторами – правом наследования, обучением рабочей силы; духовными факторами – воспитанием и самовоспитанием. Природа, социальные условия, педагогическое воздействие взаимно усиливают друг друга, препятствуя или содействуя преемственности.

Воспитание усиливает преемственность там, где она может существовать и без него. Порою даже стихийный воспитательный процесс, ничем не подкрепляемый и функционирующий лишь в сфере подражания, оказывает воздействие на преемственность. Это касается жестов, мимики, походки, манер родителей, воспроизводимых потомками и без воспитательного воздействия; они служат определенными ориентирами в поведении последних. Преемственность и в области трудовых интересов иногда может вырасти из простого любопытства в ходе игры и порождаемого им подражания.

Проявления преемственности чрезвычайно многообразны: и в плане сугубо личном, и через самосовершенствование, и в семейных традициях, и в преданности народным идеалам.

3. Принцип активной национальной языковой среды. Овладение родным языком в процессе обучения, с одной стороны, создает важные предпосылки для продуктивного общения, а с другой – реализуется посредством этого общения на языке своего народа. Стимулирующее влияние общения проявляется в том случае, когда оно становится конструктивным элементом самого процесса обучения учащихся данному языку, когда оно положительно влияет на характер их отношений, приводит к взаимопониманию, сотрудничеству, взаимопомощи, вызывает удовлетворение от совместного поиска. При этом замечено, что для многих учащихся общение становится едва ли не самым главным стимулом участия в учебной деятельности.

4. Системность. Целесообразность его применения объясняется следующими причинами:

– во-первых, личность ребенка должна развиваться в целостном интегрированном педагогическом процессе, в котором все компоненты (целевой, содержательный, организационно-деятельностный) взаимосвязаны;

– во-вторых, происходит объединение усилий субъектов воспитания, что способствует повышению эффективности педагогического влияния;

– в-третьих, специально моделируются условия для самореализации и самовыражения личности учащегося, учителя, что способствует их творческому самовыражению и личностному росту, гуманизации межличностных отношений;

– в-четвертых, в процессе построения воспитательной системы формируется «лицо» учебного заведения, его неповторимый облик, что имеет немаловажное значение в развитии индивидуальности учащихся.

5. Регионально-культурологический принцип. Национально-региональный компонент отражает знания о политической, экономической и культурной жизни республики, о родных языках, литературах, культурах, об особых потребностях и интересах народов, проживающих в республике. Здесь присутствует местный специфический учебно-воспитательный материал: о малой родине, о конкретном образовательном учреждении, особенностях этнической группы. Главное – обеспечить единство и взаимосвязь национального, общенационального компонентов в содержании учебных предметов. Воспитание этнической толерантности учащихся происходит на ценностях и традициях национальной культуры и деятельности по их сохранению, возрождению; на различных «культурных заданиях» и культурной среде, в которых разворачивается жизнедеятельность личности; на общекультурных способностях, произведениях культурного творчества, включенных в содержание духовной жизни личности.

В содержании национально – регионального образования должна быть взаимосвязь. Основными направлениями содержания, как предлагает И. А. Чуриков [10], можно включить следующее:

- история народов;
- культура народов;
- география региона;
- выдающиеся представители народов;
- социально – экономическое положение;
- экосфера региона.

Таким образом, происходит диалектическая включенность национальной культуры в российскую и мировую как систему общекультурных, этнообразовательных требований.

6. Принцип взаимосвязи национальной культуры с мировой культурой. Человеческая цивилизация как «хранилище» всех национальных культур представляет собой не простую их сумму, а является целостным воплощением их интегративного единства, сложной системой, образованной на основе взаимосвязи различных культур. Если специфические, особенные характеристики, черты национальных культур обусловлены и соотносимы с конкретно-историческим контекстом, своеобразием географической среды, различными периодами и соответствующими уровнями жизнедеятельности отдельных этносов, то взаимосвязь, общность культур обеспе-

чивает реализацию универсальных целей человеческой деятельности. Поэтому национальное самосознание не должно замыкаться на специфических особенностях своей национальной культуры, формирование его должно проходить путь восхождения от абстрактного к конкретному, вбирать в себя богатство не только близкого, общего и единого для различных культур, но и своеобразные, специфические, характерные черты культур других этносов. Овладение мировой культурой позволяет тоньше и глубже понять свою национальную культуру.

Наличие у человека толерантности любого вида есть результат воспитательного процесса. Для целенаправленной работы по формированию культуры толерантности в обществе необходимо разработать специальную государственную программу, которая позволила бы осуществить комплексный подход для объединения всех воспитательных сил общества по воспитанию толерантных установок. Федеральная целевая программа «Формирование установок толерантного сознания и профилактика экстремизма в российском обществе» является важнейшей предпосылкой для широкомасштабной, целенаправленной работы воспитательных институтов общества. В этой связи предполагается формирование толерантного сознания по следующим аспектам:

1) создание широкомасштабной сети пропаганды идеи толерантности в средствах массовой информации:

– организация статей, публикации в Интернете, по возможности создание телепрограмм для широкого распространения идеи толерантности в различных сферах;

– создание журнала или небольшого информационного агентства «Толерантность»;

– критика политических и общественных деятелей и активистов, позволяющих себе не толерантные высказывания, а также политических и общественных организаций, проводящих свою работу на базе не толерантных акций и высказываний;

2) помощь образовательным учреждениям в формировании толерантного поведения и установок преподавателей вузов, учителей, воспитателей и учащихся:

– отслеживание в Средствах массовой информации уровня толерантности профессоров, учителей, воспитателей и обсуждение полученных результатов;

– сбор информации о возможностях формирования в вузах, колледжах, школах толерантных установок на уроках литературы, истории и т. д., обмен опытом в этой сфере при помощи Интернета;

– подготовка на данной базе учебно-технологических, методических пособий, помогающих преподавателям вузов и учителям формировать толерантные установки;

– привлечение талантливых людей в эту сферу;

3) объединение усилий различных организаций, как в Российской Федерации, так и за рубежом, заинтересованных в пропаганде идей толерантности и формирования толерантных установок; обмен опытом;

4) организация тренингов по формированию установок толерантного сознания и поведения государственных служащих, профессорско-преподавательского состава, учителей, журналистов и т. д., то есть всех категорий людей, которые смогут в силу своих служебных обязанностей пропагандировать эти идеи в широких слоях населения;

5) совершенствование учебных планов и методов обучения, выделение средств на развитие образования.

В современной психологической литературе [1; 4; 6; 7] существует ряд определений этого понятия. Рассмотрим некоторые из них. Толерантность это:

- сотрудничество, дух партнерства;
- отказ от доминирования, причинения вреда кому-либо;
- терпимость чужим мнениям;
- признание своего равенства с другими и т. п.

Деление людей на толерантных и интолерантных весьма условно. Каждый человек в своей жизни совершает как толерантные, так и интолерантные поступки. Однако склонность вести себя так или иначе может стать устойчивой личностной чертой. Выделим основные черты толерантной личности [5]:

- снисходительность;
- расположенность к другим людям;
- терпение;
- чувство юмора;
- чуткость;
- доверие;
- альтруизм;
- терпимость к различиям (национальным, религиозным и т. д.);
- умение владеть собой;
- доброжелательность;
- умение не осуждать других;
- гуманизм;
- умение слушать собеседника;
- любознательность;
- способность к сопереживанию.

Далее рассмотрим отличительные черты толерантной и интолерантной личности. Этих отличий довольно много. Для успешного формирования толерантных установок на уровне личности важно знать, в чем заключаются основные различия между толерантной и интолерантной личностями. Эти отличия можно было бы провести по всем видам толерантности, но мы ограничиваемся рассмотрением только этнической толерантности. Еще в середине XX века Оллпорт построил типологию личностей континууме толерантность – интолерантность.

1. Знание самого себя. Толерантные люди стараются разобраться в своих достоинствах и недостатках. Они относятся к себе критически и не стремятся во всех своих неприятностях и бедах обвинять окружающих. Интолерантные люди замечают у себя больше достоинств, чем недостатков. В своих проблемах они склонны всегда обвинять окружающих. Психологи Г. Оллпорт, Адорно Т. обнаружили, что у толерантной личности значительно больший разрыв между «Я-идеальным» и «Я-реальным», чем у интолерантного человека, у которого оба «Я» практически совпадают. Толерантные люди, зная о своих достоинствах и недостатках, менее удовлетворены собой, но в связи с этим потенциал для саморазвития у них выше. Интолерантный человек замечает у себя больше достоинств, чем недостатков, поэтому во всех проблемах чаще склонен обвинять других.

2. Защищенность. Интолерантному человеку трудно жить в согласии не только с окружающими, но и самим собой. Он опасается своего социального окружения и даже самого себя: боится своих инстинктов, чувств, живет с ощущением постоянной угрозы для себя. Толерантный человек обычно чувствует себя в безопасности, поэтому не стремится защищаться от других людей и групп. Отсутствие угрозы или убежденность в том, что с ней можно справиться – важное условие воспитания толерантной личности.

3. Ответственность. Интолерантный человек считает, что происходящие события от него не зависят. Он стремится снять с себя ответственность за то, что происходит с ним и вокруг него. Эта особенность приводит к формированию предрассудков в отношении других людей. Позиция такова – не я ненавижу и причиняю вред людям, это они всегда готовы отвечать за свои поступки.

4. Потребность в определении. Интолерантные личности делят мир на две части – черную и белую. Для них не существует полутонов. Есть только две группы людей – плохие и хорошие, только один правильный путь в жизни. Они делают акцент на различиях между «своими» и «чужими». Им трудно относиться к событиям нейтрально. Они либо одобряют их, либо нет. Толерантный человек, напротив, видит мир во всем его многообразии и принимает его таким, какой он есть.

5. Ориентация на себя – ориентация на других. Толерантные люди больше ориентированы на себя в работе, творческом процессе, теоретических размышлениях. В проблемных ситуациях они склонны винить себя, а не окружающих. Такие люди стремятся к личностной независимости больше, чем к принадлежности внешним институтам и авторитетам, так как им не нужно за кого-то прятаться.

6. Способность к эмпатии. Это способность определяется как социальная чувствительность, умение формулировать верные суждения о других людях. Интолерантные люди оценивают свое окружение по своему образу и подобию. Толерантные люди оценивают свое окружение более адекватно.

7. Чувство юмора. Чувство юмора и способность посмеяться над собой – важные черты характера толерантной личности. Такие люди умеют

посмеяться над своими недостатками, и они не стремятся к превосходству над другими.

8. Авторитаризм. Для интолерантной личности чрезвычайно важна общественная иерархия. Интолерантную личность устраивает жизнь в авторитарном обществе с сильной властью. Такая личность убеждена, что жесткая дисциплина очень важна. Толерантный человек предпочитает жить в свободном, демократическом обществе [9].

Эти отличительные особенности интолерантной и толерантной личности нами представлены в таблице.

Отличительные особенности толерантной и интолерантной личности

Толерантная личность	Интолерантная личность
Ценит свободу, хорошо знает себя, свои достоинства и недостатки. Позитивное отношение к окружающим. Доброжелательное отношение к миру.	Представление о собственной исключительности. Стремление переносить ответственность на окружающих. Ощущение нависшей угрозы. Потребность в строгом порядке. Желание сильной власти.

Если интолерантное сознание линейно, однозначно, нетерпимо по отношению к «чужому» сознанию, то на противоположном конце логично видеть равенство, партнерство, уважение, доброту, любовь, альтруизм, поддержку, взаимопомощь. В существующем поликультурном образовательном пространстве важно учитывать, что толерантность, толерантное сознание, личностный смысл толерантности – понятия, близкие понятиям гуманистической педагогики. Правильное понимание явления толерантности необходимо для того, чтобы не растворить его в других явлениях и чтобы в воспитании толерантного сознания учащихся видеть особую педагогическую проблему.

Особое важное значение в развитии этнотолерантного самосознания имеют гуманитарно-языковые предметы. В этом отношении важны уроки русского языка и литературы, родного языка и литературы, которые обладают огромным потенциалом в использовании сравнительной народной педагогики в развитии этнотолерантного самосознания учащихся. Веками отшлифовывались мудрость народа в воспитании достойного гражданина, уважающего себя и окружающих. Изучая сказки, пословицы, поговорки, прибаутки, учащиеся имеют возможность не только приобщаться к культуре своего народа, но также ознакомить с ними своих друзей других национальностей, переводя их на русский язык. Именно на уроках родного языка и литературы можно изучать забытые обряды, обычаи разных народов, подготовить, а затем совместными усилиями подбирать эквиваленты на русском языке. На таких уроках происходит не только духовное обогащение, но и развитие речи, словарного запаса, умений литературного перевода и что очень важно – вырабатывается навык самостоятельной

работы. Ведь учащиеся самостоятельно изучают историю своего края, села, деревни, родословную, жизнь своих дедов и бабушек: чем они занимались, как праздновали свадьбы, рождение детей, какие подарки готовили, и что при этом говорили. В составлении летописи своего региона включаются учащиеся, проживающие в данной местности. Именно при такой совместной работе воспитывается уважение к своей истории, уважение друг к другу независимо от вероисповедания, от различия языков и культур. Это уважение было очень важно и в прошлом, оно особенно актуально и в наше время. Изучая жизнь людей разных национальностей, учащиеся сами начинают отмечать, насколько четко выражена в устных сказаниях, сказках, пословицах мысль мирного дружеского отношения народов друг к другу, близки бывают по своему звучанию песни разных народов. Очень важной работой является создание музея родного края.

Еще одно важное направление в использовании народной педагогики в нравственном воспитании учащихся – это экологическое воспитание через использование средств народной педагогики. Это меры по защите окружающей среды, кладбищ, обрядовых мест, лесов, родников, холмов с посаженными деревьями.

Центральное место в воспитании и образовании принадлежит родному языку. Язык народа – есть произведение творческой способности, дара слова не одного человека и не одной человеческой жизни, а бесчисленных поколений. Язык служит главнейшим орудием культуры, духовного развития нации, ее творчества, этнического и толерантного самосознания. Именно в языке запечатлеваются все этапы истории нации, все ступени движения его культуры, как залог развития самого языка нации. Вот почему очень важно, чтобы родной язык стал действительно родным для каждого ребенка. Язык определяет как образ мыслей, так и эмоциональную сферу личности развивающегося ребенка.

В связи с обновлением системы образования в последние годы в содержании преподавания родного языка и литературы произошли существенные изменения. Новые социально-политические условия требуют объективной оценки положения дел по сохранению и развитию родного языка, приобщению учащихся к духовной и материальной культуре своего народа, его обычаям, обрядам, традициям, развитию у подрастающего поколения этнотолерантного самосознания и достоинства и гордости за свой народ, за свой родной язык. В этих новых условиях первоочередная задача учителя родного языка и литературы – добиться осознанного изучения литературных произведений учениками, понимания идейного содержания, умения осмыслить мастерство писателя, воспитывать на основе приобщения к художественной литературе стремление к душевной красоте, формировать умение дать правильную оценку различным жизненным ситуациям. Это и есть путь приобщения учеников к культуре народа, к его национальным источникам, и, прежде всего, богатствам родного языка.

К национальным источникам мы относим и богатое наследие народа, и произведения писателей – земляков, семейные обычаи, обряды, традиции, то есть все то, что окружает и воспитывает ребенка со дня рождения и является непосредственной средой питания его духа.

Актуальной задачей школы сегодняшнего дня является использование местного материала на различных уроках и во всем педагогическом процессе в целом. В нем должно отражаться национальное и региональное своеобразие культуры, литературы и искусства.

Таким образом, изучение творчества писателей-земляков, воспитанных в своей художественной ориентации народной педагогики, преобразованы в их произведениях в форму современных идей; создание на этой основе школьных традиций, прославляющих мужество, терпение, героизм национального характера, проявление уважения к реальным героям, память о них – все это вместе является действенным стимулом духовного и творческого развития учащихся и, конечно же, способствует развитию этнотолерантного самосознания.

Поэтому коренные социально-политические и экономические изменения, происходящие за последние десятилетия в нашей стране привели к возникновению суверенных государств в рамках федерального устройства. Стремление их к равноправным взаимоотношениям в рамках федеративного устройства и с другими государствами, идут процессы переоценки общечеловеческих ценностей, роста национального самосознания и вместе с тем встает серьезная проблема воспитания этнической толерантности у каждого из граждан многонационального государства. По этой причине большое теоретическое и практическое значение приобретает проблема воспитания этнической толерантности у подрастающего поколения страны. Отсюда перед школой встают актуальные воспитательно-образовательные задачи формирования нового поколения, социально активных членов общества, достойных продолжателей традиций предшествующих поколений, преемников духовной культуры народа и вместе с тем равноправных и свободных от всяких национальных предвзятостей граждан всего государства.

Именно сфера образования имеет самое непосредственное отношение к таким важнейшим мировоззренческим категориям, как менталитет и толерантность. Более того, именно сфера образования способна активно и целенаправленно формировать соответствующие ментальные качества и человека, и социума. Формировать менталитет толерантности. В связи с этим можно утверждать, что воспитание толерантности в человеческих отношениях, формирование менталитета толерантности – важнейшая стратегическая задача образования в XXI в.

Как указано в документе [3], «толерантность означает уважение, принятие и правильное понимание всего многообразия культур, форм самовыражения и проявления человеческой индивидуальности. Толерантности способствуют знания, открытость, общение и свобода мысли, совести и убеждений. Толерантность – это единство в многообразии. Это не только моральный долг, но

и политическая и правовая потребность. Толерантность – это то, что делает возможным достижение мира и ведет от культуры войны к культуре мира. Толерантность – это не уступка, снисхождение или потворство, а, прежде всего, активное отношение к действительности, формулируемое на основе признания универсальных прав и свобод человека».

Таким образом, анализ философской, психологической, педагогической и социологической литературы по проблеме воспитания этнической толерантности у учащихся национальной школы, сформулировали следующие выводы:

1. Качество толерантности и в том числе этнической толерантности не унаследуется, а воспитывается в процессе становления личности.

2. В настоящее время стало очевидным, что совершенствование и гармонизация отношений, как между отдельными этническими индивидами, так и между этносами не завершен, и он требует много времени и воспитательных усилий.

3. В нынешний, переходной период в истории страны появились новые, а где-то обострились национальные конфликты, поэтому воспитание этнической толерантности требует самого пристального внимания всей системе образования и в деятельности всех педагогов.

4. В связи с актуальностью данной проблемы возникает необходимость заниматься воспитанием у будущих педагогов этнической культуры и толерантности.

Библиографический список

1. **Абакумова, И. В.** О становлении толерантной личности в поликультурном образовании [Текст] / И. В. Абакумова, П. Н. Ермаков // Вопросы психологии. – 2003. – № 3. – С. 78–82.

2. **Волков, Г. Н.** Этнопедагогизация целостного учебно-воспитательного процесса [Текст] / Г. Н. Волков – Чебоксары. – 2005.

3. **Декларация** принципов терпимости [Текст]. Париж, 1995. – 10 с.

4. **Дробижева, Л. М.** Духовная общность народов СССР: историко-социологический очерк межнациональных отношений [Текст] / Л. М. Дробижева. – М, 1981.

5. **Екеева, Э. В.** Воспитание у старшеклассников интереса к национальной культуре средствами этнической онамастики [Текст]: автореф. дис... канд. пед. наук / Э. В. Екеева М., 1999. – 20 с.

6. **Крысько, В. Г.** Состояние и перспективы развития этнопсихологии в России [Текст] / В. Г. Крысько // Мир психологии. – 1996. – № 2.

7. **Погодина, А. А.** Толерантность: термин, позиция, смысл, программа [Текст] / А. А. Погодина // История. – 2002. – № 4. – С. 4–7.

8. **Риэрдон, Б. Э.** Толерантность – дорога к миру [Текст] / Б. Э. Риэрдон – М., 2001.

9. **Трубина, Л.** Толерантная и интолерантная личность: основные черты и отличия [Текст] / Л. Трубина / Воспитание школьников. – 2003. – № 3. – С. 33–35.

10. **Чуриков, И. А.** Краеведение и народная педагогика [Текст] / И. А. Чуриков – Йошкар-Ола, 1995.

УДК 37.036:391.1/2(=511.151)

Казакова Надежда Кимовна

Соискатель кафедры истории образования, этнопедагогике и яковлеведенья ЧГПУ им. И. Я. Яковлева, учитель декоративно-прикладного искусства ГОУ Республики Марий Эл «Школа-интернат среднего (полного) общего образования с углубленным изучением отдельных предметов г. Козьмодемьянска», tanjana1@yandex.ru

НАРОДНЫЙ КОСТЮМ ГОРНЫХ МАРИ КАК СРЕДСТВО ЭТНОЭСТЕТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ

Kazakova Nadezhda Kimovna

Applicant of the department of history of education, ethnopedagogy and studying of Yakovlev of the Chuvash State Pedagogical University after I. Yakovlev, teacher of decorative-applied art in The Boarding School of secondary education with advanced study of subjects, Kosmodemyansk, tanjana1@yandex.ru

TRADITIONAL COSTUME OF THE MARI AS MEDIA OF ETHNOAESTHETIC EDUCATION

Исследования специфики традиционного горномарийского костюма, его анализ позволили рассмотреть костюм горных мари в единстве с историей, национальной культурой, с бытовым укладом социальной среды его создателей, природным окружением, определить место и роль в этноэстетическом воспитании подрастающего поколения. Как этнопедагогический феномен он имеет воспитательный и обучающий потенциал – воспитание терпения, творческого отношения к труду, воображения, чувства красоты, развития мелкой моторики, чувство национального самосознания, открывает новые возможности для реализации творчества подрастающего поколения. Костюм, как вид народного декоративно-прикладного искусства и как часть предметно-вещевой среды, является важным средством этноэстетического воспитания подрастающего поколения, так как в нем определены представления ряда поколений о нравственности, удобстве, взаимодействии со средой.

С раннего детства, на протяжении всей жизни, человек подвергается воздействию традиций. На основе национальных традиций воспитания, художественных традиций и обычаев происходит формирование личностных качеств ребенка с раннего возраста. В своем развитии ребенок, следуя традиции, не только включается в систему общественных отношений, но и формируется как личность; на этой основе происходит процесс его социализации. Усвоение традиций носит мировоззренческий характер, через них формируются потребности, нравственные идеалы, ценности человека.

Одним из знаковых образцов народного искусства, которое одновременно носит и трудовой воспитательный характер, является традиционный гор-

номарийский костюм. В народном искусстве горномарийский костюм был связан с природой, которая давала для этого материал: крапиву, коноплю, лен, овечью шерсть, кожу, лыко. Воспитательный опыт народа мари с древнейших времен формируется на основе принципа природосообразности, под влиянием окружающих природных и социальных факторов, является высшим и основным принципом народного воспитания.

Горномарийский народный костюм складывался в течение длительного периода времени под влиянием традиции, поэтому в нем нет ни одной лишней детали, каждый его компонент несет смысловое значение, проверенное на протяжении многовековой истории этноса. В народном горномарийском костюме, как в фокусе, сосредоточены наиболее важные черты и особенности народного сознания, его социальные, нравственные, религиозные представления, этнические идеалы, для выражения которых использованы художественные средства. Это композиция, цвет и орнамент, ритмическая система построения, объёмно-пластические формы, реализованные в крое.

Исторически сложились способы, формы и приемы изготовления народного костюма: обработка льна и конопли, прядения, ткачества, шитья, вышивки. А также ношения костюма в праздники, в быту, в обрядовых действиях. Традиция предполагает сохранение правил ношения костюма. Он должен быть чист, аккуратно выглажен, правильно одет, бережно носиться. Все эти правила передавались из поколения в поколение. Девочки помогали своим старшим сестрам надевать костюм, т. к. одной не справиться. Младшие учились аккуратности, бережливости по отношению к костюму. Воспитывал костюм и в социальном аспекте: девушка, надевшая национальный костюм преображалась, чувствовала себя взрослой, достойным человеком в обществе.

Для традиционной одежды горных мари характерен туникообразный покрой. Подобный покрой одежды был рационален и удобен, потому что после кройки не оставалось ни одного лишнего куска ткани. Костюм декорировался мелкой вышивкой. В характере горномарийской вышивки наиболее яркое отражение нашло художественное видение народа, создан свой локальный стиль. Орнаментация вышивки соответствовала покрою костюма, а композиция, цвет, ритм рисунка были связаны с длительным историческим развитием эстетических вкусов горных мари. Горномарийские вышивальщицы создавали на простом холсте, поистине произведение искусства.

Старшее поколение передавало через костюм не только материальные ценности, но и духовные. Причастность людей к определенной нации, к культуре, к наследию прошлого. Воспитывало в подрастающем поколении чувство самоуважения, гордости за свою нацию, свой народ. Передача знаний и умений младшему поколению основ создания, декорирования, ношения, сохранения костюма, способствовало формированию культурных ценностей народа.

Суровые условия жизни, трудоемкие процессы по созданию народной одежды, ее декорирования, не позволяли затрачивать много времени на обучение детей рукоделию, поэтому обучение и воспитание строилось на конкретных заданиях, примерах, способах. Главная цель родителей обучить и воспитать детей для дальнейшей самостоятельной жизни, без родителей. С самых малых лет горные марийцы приучали своих детей к домашнему труду. Это связано не только с требованиями народной педагогики. Народная мудрость ценит гуманные отношения родителей к детям, проявления человечности в их взаимоотношениях. Народный опыт рекомендует начинать воспитывать детей с раннего возраста. До 4 – летнего возраста ребенок был полностью предоставлен собственным играм и забавам. И мальчик, и девочка этого возраста воспитывались совершенно одинаково. Даже одежда не различает их: на обоих, одна и та же длинная белая сорочка ниже колен. Играют они вместе, забавы общие.

Последовательность изготовления костюма, трудоемкость, позволяло детям не только наблюдать за работой взрослых, но и помогать им. Через игру приучались дети к кропотливой работе. Вырабатывались необходимые жизненные навыки: трудолюбие, терпение, усидчивость, аккуратность, бережливость, целеустремленность, выносливость. Матери приобщали девочек к труду с 6 лет, они помогали по дому, кормили птиц, с 8 лет носили воду, 10-летние помогали взрослым убирать коноплю, начинали прясть и вышивать, готовить обед, стирать, заставляют присматривать за скотиной. С 5–6 лет они жали, складывали горсти в снопы взрослых, с 7–8-летние жали уже в свои снопы, но взрослые делали для них завязки и связывали их, старше 8 лет жали вполне самостоятельно, каждая свою полосу. Родители поручали детям только посильную работу, чтобы ребенок физически не надорвался и не получил отвращение от работы.

Ткачество имело большое значение в воспитании подрастающего поколения. Детям необходимо было запомнить, какая операция, зачем идет, какое приспособление и инструмент используется, как на них работать. Здесь развивались не только трудовые навыки, терпение, внимательность, усидчивость, целеустремленность, но и математические навыки, и умственное развитие. Все было мудро устроено в народной жизни: труд и досуг, труд в радость, эстетика труда – все это совмещалось в традициях из поколения в поколение. Процесс изготовления горномарийского костюма основан на синтезе труда и воспитания. Порядок постепенного усложнения работы отражает принцип народной педагогики, лежащий в основе воспитания детей: «от простого к сложному». Постепенно взрослея, дети понимали необходимость повседневного труда и меру ответственности в нем. Детей обучали и воспитывали через игру. Для облегчения труда каждый инструмент надо было технически продумать, с учетом возраста детей и учить их на собственном примере. Известно, что родительский пример представляет собой реализацию в действиях и поступках, выражающих жизненную позицию личности.

С осени по окончании сельскохозяйственных работ и до весны свободное время женщины посвящали прядению, ткачеству, шитью и вышиванию. К рукоделию привлекались и девочки с 8–10 лет. Вышивка костюма относится к одному из самых трудоемких домашних женских занятий. Мастерству вышивки девочку начинали обучать с самых простых элементов орнамента. Умение хорошо вышивать считалось одним из основных качеств, необходимых марийской девушке – невесте. Процесс создания костюма позволял детям расти в атмосфере творчества: превращения растения в нить, в холст, в одежду, которую носили все поколения от рождения до смерти. Последовательность вышивки позволяла проследить, как матери искусно подбирают цветовую гамму для декорирования деталей костюма. Как узнаются полевые цветы на белом холсте, как графично смотрятся наплечные вышивки, обозначающие березы вдоль дороги, церковные ограды, как точно передана цветовая гамма радуги на поясах, как аккуратно вышит стежок всего в 1 мм.

Г. Н. Волков отмечает, что: «В соответствии с идеалом прекрасного веками складывалась своеобразная система эстетического воспитания. Как и представление о красоте и прекрасном, содержание эстетического воспитания было сложным и обширным.

Содержание эстетического воспитания включает в себя а) развитие способности понимания красоты и окружающей действительности, б) выработку эстетического вкуса, в) привития подрастающему поколению творческих умений и навыков в области прекрасного, г) укрепления единства между эстетическим развитием детей и их нравственным ростом, умственным воспитанием и трудовой подготовкой. Г. Н. Волков пишет: «дети уже в раннем возрасте способны эстетически воспринимать прекрасное в природе, играх и в народном творчестве. Они проявляют большой интерес ко всему, что привлекает их внимание. Считалки, речитативы, потешки, песни, стихи, сказки, приятные гармонические цветовые сочетания, доставляя детям радость, развивают их способность воспринимать красивое» [1, с. 12].

В орнаментации одежды горных мариек наряду с другими мотивами широко применялся мотив радуги, придававший горномарийскому костюму незабываемый колорит. Это прекрасное атмосферное явление не оставило равнодушным вышивальщиц. Изображение радуги использовалось в декоративном украшении женского головного убора шарпан, нашмак, пояса с кистями (ышты) и наплечников (вочегач). У каждого этноса, как правило, существовали свои эстетические представления о цветовой гамме одежды. Белый цвет – древняя специфическая особенность марийского костюма, поэтому марийцы нередко называли себя чий марий, ший марий, т. е. «серебряный, белый мариец» или «белый человек». Белая холщовая одежда марийцев была белой и чистой, ее тщательно и часто стирали [2, с. 49].

Нравственные каноны строго требуют от носителей народной одежды соблюдения чистоты физической и душевной. Аккуратность, бережливость, скромность, соблюдение традиций в ношении костюма прививалось детям

с малых лет, как основа успешной социализации. Народный костюм должен был соответствовать национальной традиции в декоре, в его использовании в праздник или же в повседневной работе, в возрастной категории и т. д. понятие нравственности не позволяло одеваться убого или же щеголять. Поэтому в каждой семье не зависимо от уровня жизни всегда старались сохранить, сберечь традиционный горномарийский костюм.

Материалом для вышивки являлся холст, состоящий, как известно, из пересекающихся под прямым углом нитей, которые при следовании их направлению дают возможность воспроизводить лишь геометрические узоры.

Для геометрических узоров вышивки характерен довольно устойчивый набор орнаментальных форм, среди которых основную массу составляют квадраты, четырехугольники, многоугольники, треугольники, ромбы, косой и прямой крест, крест с загнутыми концами, наклонные и зигзагообразные полосы, криволинейные узоры в виде завитков, спиралей. Распространенные орнаменты горномарийской вышивки: геометрический, растительный, зооморфный, реже антропоморфный. Виды двухсторонней вышивки: «роспись», «счетная гладь», «косой стежок». Не всякая вышивальщица могла сразу овладеть трудоемким процессом народной вышивки. Поэтому горномарийская вышивка считалась мерилем мастерства, трудолюбия, терпения девушки, будущей женщины – матери.

Мелкая вышивка на плече (тыгыр кек) выполнялась в геометрическом орнаменте. Использовалась чёрная нить. Тонкий чёткий контур рисунка повторял элементы геометрического орнамента, что создавало особый ритм в композиции вышивки. В названии вышивки часто используются образ ласточки (цыгак пач, цыгак пач дон хресты), жабы или лягушки (жава йал, жава сынза), орешника, берёзовой роши вдоль дороги или ручья (когочорны кугила), церковной ограды (церкы пичы), деревянного гребешка (шерге пу) и т. д. Птицы в представлении древних марийцев – символ свободы, добра, красоты и счастья. Марийское поверье гласит: «Счастье благополучие тому дому, где ласточка совет свое гнездо» [5, с. 181]. Природа занимала особое место в жизни марийцев.

Вышивка предков народа мари – это отображение тончайшего понимания места человека в природе. Взрослые в процессе вышивки приобщали девочек к наблюдениям окружающего мира, явлений природы, животных и растений, чтобы орнаменты были более точными. Природа всегда была важным средством эстетического воспитания детей, и привития любви к ее красотам было одно из составных элементов приобщения подрастающего поколения к прекрасному. Дети, любопытные от природы росли в атмосфере семейного творчества, с малых лет наблюдая за вышивкой бабушек, матерей, старших сестер, а затем и подруг, приобщались к трудоемкому процессу создания орнамента на белом холсте. Терпеливо изучая последовательность вышивания, обучались разным видам, способам вышивки. Приобретая навыки сложнейшего мастерства, впитывали в себя всю красоту

удивительной декоративности линий, орнаментов, цветовой гаммы, сохранившейся от древних поколений, бережно передаваемых через мастерство рук, песни, сказки, легенды, загадки.

Марийцы в своей истории всегда следовали основным заповедям древней философии своих предков о чистоте тела и души. Это связано с тем, в народной одежде цвет и цветовые сочетания означают проявление национального вкуса, традиций, национальных обычаев и обрядов, возрастных отличий. Часто предпочтение, отдаваемое тем или иным цветам, объясняется наличием сугубо местных материалов, красителей. Что предки мари всегда считали себя частью природы. Поэтому для них было характерно бережное отношение к природе, соблюдение всех принятых в народе правил, норм нравственности. Таким образом, в семейном воспитании детей старались обучать всему тому, что обеспечивало бы их безопасную и хорошую жизнь.

С 10–12-летнего возраста одежда мальчиков и девочек начинает заметно отличаться. С этого периода обязательным для девочек становится ношение онучей с лаптями, усложняется орнаментация одежды, появляются украшения в виде ожерелий из бус или бисера. При достижении 15–16 лет к костюму девочек добавляются наcostные украшения из бисера и монет, шейные ожерелья, серьги и браслеты. Эти украшения в большинстве начинали носить постоянно с того момента, когда им уже разрешалось принимать участие в празднике девушек, достигших половой зрелости [3, с. 7]. Особенно тщательно следили за своим нарядом девушки-невесты. Умение правильно одевать, носить национальную одежду, быть приветливой со старшими, трудолюбивой, доброй, умной, рачительной хозяйкой, было важным мерилom вхождения подрастающего поколения во взрослую жизнь. Идеино-эстетическое воздействие костюма накладывало определенный отпечаток на жизнь и ее восприятие, заставляло соотносить с образом костюма и себя, и свои поступки, и манеру поведения.

Через образцы народного творчества сохраняется мастерство и талант бабушек и дедушек. Семейные реликвии помогают детям окунуться в историю своей семьи, народа. Понять уникальность национального горномарийского костюма, его неповторимость и значимость в культуре народа. Память об ушедших поколениях жива не только в сердцах молодого поколения, но и в вышивках, ткачестве, в искусно сплетенных лаптях.

В детях с ранних лет воспитывали бережное отношение к природе, учили наблюдать за природными явлениями, растениями, птицами, животными, насекомыми, цветовой гаммой окружающего мира. Обучали стилизации природных форм. Восхищение красотой окружающего мира выразилось и в народной одежде. Образ костюма ассоциируется с белой березой. В орнаментах используется наряду с геометрическим, растительный и зооморфный мотив. Для холста выращивали лен и коноплю, пряжу окрашивали растительными и минеральными красителями, обувь изготавливали из лыка и кожи, использовали мех, шерсть, и шкуры животных для изготовления одежды. Обязательными были в воспитании детей навыки безотходного

производства [4, с. 77]. В целях сохранения гармонии с природой, по философским представлениям марийцев, человек должен соблюдать морально – эстетические, нравственные нормы в отношении окружающего мира, сохранить перед ним физическую и духовную чистоту. Такая мысль развивается в народных песнях горных марийцев: чтобы черпнуть чистую, светлую воду с Волги, нужно иметь чистое белое ведро, чтобы пить чистую воду из чистого ведра, нужно иметь чистый белый ковш. Следовательно, природа одаривает неисчерпаемыми богатствами и жизнедающей силой таких людей, которые имеют чистые и добрые помыслы ко всему окружающему.

Таким образом, народный костюм горных мари является эффективным средством этноэстетического воспитания подрастающего поколения. Дети по своей природе любознательны, впитывали знания и умения путем подражания взрослым, через ролевую игру. Играя, усваивали сложнейшие приемы изготовления народной одежды, постепенно совершенствуя свое мастерство. Народная одежда всегда проходила через призму веков, сохраняя или утрачивая те или иные черты. Каждый мог выразить себя в творчестве и труде. Дети, наравне с обучением и воспитанием взрослых самообучались, самовоспитывались, самосовершенствовались в своих навыках, стремились постичь трудоемкий и кропотливый процесс создания традиционного горномарийского костюма. Одновременно высокая педагогическая культура народа – показатель высокой культуры народа в целом.

Библиографический список

1. **Волков, Г. Н.** Традиции чувашского народа в эстетическом воспитании [Текст] / Г. Н. Волков – 1965. – С. 12.
2. **Молотова, Т. Л.** Традиционная и современная одежда горных марийцев [Текст] / Т. Л. Молотова // Материальная и духовная культура марийцев. – АЭМК. Вып. 5. – Йошкар-Ола, 1981. – С. 49.
3. **Молотова, Т. Л.** Марийский народный костюм [Текст] / Т. Л. Молотова – Йошкар-Ола, 1990. – С. 7.
4. **Нурминский, С. А.** Очерки о религиозных верованиях черемис [Текст] / С. А. Нурминский – Вятка, 1883. – С. 77.
5. **Чуриков, И. А.** Этнопедагогика народа мари [Текст] / И. А. Чуриков – М., Трикта. Академический проект. – 2005. – С. 181.

РАЗДЕЛ VIII ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ

УДК 347.782

Днепров Сергей Антонович

Доктор педагогических наук, профессор кафедры инновационных образовательных теорий и технологий Уральского государственного педагогического университета, colokol@ural.ru, Екатеринбург.

Максяшин Александр Семенович

Кандидат педагогических наук, доцент, профессор кафедры декоративно-прикладного искусства Российского государственного профессионально-педагогического университета, colokol@ural.ru, Екатеринбург.

МЕТОДИКА ХУДОЖЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ОБЛАСТИ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА УРАЛА: ЭТАПЫ ГЕНЕЗИСА

Dneprov Sergej Antonovich

Doctor of pedagogical sciences, professor Ural state pedagogical university, colokol@ural.ru

Maksyaschin Aleksandr Semenowich

Post-graduate student, candidate of pedagogical sciences, senior lecturer Russian state professional pedagogical university, colokol@ural.ru

METHODOLOGY OF ARTISTIC EDUCATION IN THE URAL: THE GENESIS

Художественное образование в области изобразительного искусства Урала сыграло важную роль в развитии и становлении отечественного профессионального образования, а следовательно промышленности, путем создания целостной образовательно-производственной системы. Профессиональная подготовка обязательно строилась с учетом как педагогических, так и производственных факторов [14, с. 96–98]. Поэтому сегодня, когда отечественная культура, промышленность и образование находятся на этапе сложной и противоречивой трансформации, важно целостное рассмотрение генезиса методики художественного образования в области изобразительного искусства Урала как уникального и типичного педагогического явления, позволяющего органично сочетать традиции и инновации в образовании. Поиски предпосылок возникновения, появления, развития, становления и трансформации методики художественного образования в области изобразительного искусства Урала будут способствовать преодолению установки

на радикальный разрыв с прошлым, воспитанию людей, ориентированных на восстановление связи с лучшими отечественными и региональными традициями прошлого [6, с. 80].

Генетический подход нацеливает поиски историко-педагогического и художественно-культурного наследия на его истоки, восполняет утрату преемственности и возвращает отечественное художественное образование в области изобразительного искусства к самобытным ориентирам. Предстоит реализовать педагогический потенциал художественного образования в области изобразительного искусства Урала, необходимый для полноценной самореализации личности в постиндустриальном обществе, а для этого – организовывать процесс обучения на основе воссозданного историко-педагогического и художественно-культурного наследия.

Первые попытки системного анализа истории, тенденций развития методики и технологий в отечественном художественном образовании были приняты Э. М. Белютиным, Н. А. Дмитриевой, В. С. Кузиным, Н. М. Молевой и Н. Н. Ростовцевым. На основе историко-генетического, историографического и логико-методологического подходов они смогли занять научные позиции, позволившие развить креативный и инновационный уровни [10, с. 56]. Ф. Ф. Шамахов отмечает, что главная задача учета региональных особенностей – вскрывать или подтверждать общие закономерности развития исторических процессов и явлений, помогать в решении актуальных проблем современности; показывать, как они разрешались в условиях разных частей страны [15, с. 157–158]. Выяснилось, что в генезисе методики художественного образования в области изобразительного искусства Урала сочетались, с одной стороны, самобытность и оригинальность, а с другой – общие для всех законы жанров.

Выделены и осмыслены этапы генезиса: а) формирования предпосылок появления, б) возникновения, в) развития, г) становления, д) трансформации художественного образования в области изобразительного искусства Урала [4, с. 85–96]. На первом этапе генезиса происходило формирование предпосылок появления методики обучения. Он целиком относится к XVII в. – времени активного заселения территории края выходцами из различных регионов России и появления самобытных ремесел и промыслов [13]. Среди них особо выделялись старообрядцы, оказавшие влияние на общественно-религиозную, политическую, экономическую и культурную жизнь региона.

Оказавшись на Урале, старообрядцы целенаправленно осваивали непривычные для центральной России специфические местные природные материалы: металл, камень, дерево, особые глины, ткани – и технологические приемы их обработки [3, с. 21]. Возникли самобытные художественные ремесла и промыслы: керамический, золотошвейный, иконописный, серебряный, эмальерный, гранильный, расписной. Создавались великолепные рукописные книги с обязательными рисунками. Все это в синтезе с особым нравственно-эстетическим и религиозным мировоззрением послужило предпосылками для возникновения художественного образования в области

изобразительного искусства на Урале. Методика обучения изобразительному искусству реализовывалась в рамках семейной профессиональной подготовки. Методы обучения были ориентированы на непосредственную связь передачи родового опыта от старшего поколения к младшему на основе постижения технологических приемов исполнительского мастерства, многократного копирования образца (оригинала), интенсивного духовного стимулирования и контроля за результативностью и эффективностью обучения.

Содержание художественного образования в области изобразительного искусства в XVII в. часто заимствовалось из церковно-учительской литературы, которая имела отчетливо выраженный дидактический (поучительный, назидательный, разъяснительно-наставительный) характер. Этому способствовала культурная и мировоззренческая позиция старообрядчества, доведенная до абсолюта: важно было передавать подрастающему поколению свои догматы в неизменном виде. Отсюда и проявление противоречивых точек зрения как на состав образовательных предметов, так и на приоритетные направления деятельности самих педагогов. Одной из проблем являлось осуществление рационального отбора накопленных знаний и их передачи [10, с. 31–32]. Считалось, что постижение учебного материала должно опираться на предшествующий опыт, на факты, умозаключения и выводы [5, с. 21].

Индивидуальная форма обучения с личностной мотивационной основой в этот период была важнейшей. Она базировалась на семейной ремесленно-промысловой экономической организации труда. Ведущая функция методики обучения – мировоззренческая – была нацелена на объяснение необходимости художественного воплощения христианского вероучения о происхождении и устройстве мира, общества, человека применительно к эстетико-культурным и религиозным ценностям своего времени [3, с. 24–25]. На этом этапе было характерно религиозно-мировоззренческое, ритуально-эмоциональное, иррациональное восприятие художественного замысла, в котором происходила передача положительного родового опыта художественного отображения мира от старших к младшим.

Опытно-пробное постижение художественных свойств материалов приводило к формированию практических умений, навыков и технологических приемов исполнительского мастерства, которое воплощалось в многократном копировании образца со стремлением к полному воспроизводству (идентичности). Даже имитация (относительно точное повторение образца) сочеталась со стремлением к сохранению в новых изделиях основных признаков оригинала на основе творческой интерпретации. Происходило повторение в «духе» и «стиле», но без обязательной идентичности. Однако все эти методические направления в обучении применялись разрозненно и не системно. Характеризуя состояние образования допетровской эпохи (в том числе и художественного) исследователи отмечают, что их «нельзя рассматривать как некий – достаточный с точки зрения социального заказа – образовательный стандарт. Это был определенный оптиум знаний, умений

и навыков, благодаря которым можно сформировать устойчивое стремление достичь определенного жизненного успеха» [11, с. 40–42]. Происходил постепенный отход от художественных принципов церковной схоластики в связи с радикальными изменениями в социально-экономических и культурными отношениями. Поэтому устойчивостью эта методика не отличалась.

На втором этапе генезиса появилось художественное образование в области изобразительного искусства Урала. Возникла и методика обучения. Это произошло в первой половине XVIII в. в связи с потребностями горнозаводского промышленного производства в значительном увеличении количества грамотных и квалифицированных специалистов. Организация и содержание обучения в этот период отражали прогрессивные явления культурной жизни России [1, с. 10]. Известный горный деятель и просветитель В. Н. Татищев в основу педагогической деятельности заложил два принципа – исторической преемственности и пользы государству [11, с. 61].

Рисование и живопись как учебные дисциплины стали занимать достойное место в содержательной базе образования России: указом Петра I они были включены в качестве обязательных к изучению [10, с. 72–73]. На этом этапе возникла преемственность в использовании методических приемов в обучении художественной обработке специфических для Урала материалов на основе заимствования западноевропейских образцов преподавания изобразительной грамоты [9, с. 12–17]. В качестве важнейших форм обучения признан целесообразным переход к совокупному обучению (Ф. Прокорович, В. Н. Татищев), в процессе чего стала использоваться как индивидуально-групповая, так и классно-урочная форма на основе принципов природосообразности и наглядности (Я. А. Коменский). Произошло обогащение личностного мастерства обучаемых художников посредством освоения приемов и способов изобразительной грамоты, стали возможными формирование их профессиональных качеств и реализация светских гуманистических ценностей при сохранении наиболее важных эстетико-культурных религиозных аспектов.

Для второго этапа генезиса основных методических направлений были характерны: анализ, синтез и сравнение художественной учебной информации, самоанализ, творческая рефлексия как системный способ обнаружения причин верного и неверного выбора направления учебного поиска и логики его развертывания (Н. И. Новиков); систематическое побуждение к творческой художественной деятельности, основанной на использовании преимущественно положительных стимулов (М. В. Ломоносов, И. И. Бецкой, М. Я. Головин, Н. И. Новиков); проявление заинтересованности педагогов в качественной учебной деятельности (М. В. Ломоносов); применение методики «взаимного обучения» старшими младших (В. Н. Татищев); постижение, применение и воспроизведение искусства реализма на основе передовых теоретико-методических разработок (И. Д. Прейслер); ориентация на поиск и освоение в обучении принципиально новых, ранее не свойственных искусству Урала форм и элементов декора в художественных изделиях

(Б. В. Павловский), контроль над результативностью и эффективностью обучения (Н. Н. Ростовцев). В это время художественное образование в области изобразительного искусства из семейных ремесленно-промысловых мастерских переместилось в специальные учебные заведения – школы «знаменования» (рисования). В них была создана атмосфера состязательности и всестороннего стимулирования обучения для развития познавательной активности обучающихся (В. Н. Татищев), посильности и развивающего обучения (М. В. Ломоносов). На этом этапе существенно увеличились масштабы подготовки специалистов, что обусловило подъем развивающейся горнозаводской промышленности, промыслов и ремесел. Промышленная основа методики обучения способствовала появлению нового направления в искусстве – заводской графики: изображение карт, чертежей, заводских и гражданских строений, производственных процессов [7, с. 10–11].

В XVIII в. была создана методическая основа для будущего развития художественного образования в области изобразительного искусства Урала, которое произошло на третьем этапе генезиса. Развитие методики обучения было полностью ориентировано на удовлетворение потребностей горнозаводской промышленности в художественно грамотных специалистах. Зарождающийся капитализм способствовал высвобождению творческой энергии и обусловил многоформность горнозаводской экономики Урала. Результатом реформ стали учебные заведения нового типа: школа «рисования, лепления и резьбы» при Екатеринбургской гранильной фабрике (1800), живописная школа в Нижнем Тагиле (1806), школа «клинковых рисовальщиков» в Златоусте (1820), школа художественного чугунного литья в Каслях (1861). Устав 1828 г. внес в учебные заведения поправки: «рисование, приспособленное к искусствам и ремеслам, и важнейшие правила архитектуры, особенно же все, принадлежащее к части каменного мастера» [10, с. 234]. В этой связи методика обучения непосредственно стала определяющей в художественно-промышленной подготовке специалистов для горнозаводской и кустарной промышленности на основе профессионального постижения изобразительной грамоты [7, с. 12–14]. Одновременно повысились требования к уровню образованности будущих специалистов в области изобразительного искусства. По этому поводу П. Г. Редкин высказывает следующую точку зрения: «Обучение должно быть таково, чтобы ученик приобрел надлежащее направление и возможность сам идти вперед, когда время уже начинается... Учение должно быть таково, чтобы сообщаемые знания развивались как бы сами собой» [8, с. 379–380]. По мнению исследователей художественного образования Э. М. Белютина, Н. М. Молевой, И. А. Прониной и Н. Н. Ростовцева, включенный в учебный процесс многопрофильных учебных заведений рисунок наиболее полно отвечал потребностям образования, что позволило осуществлять более качественную подготовку специалистов с широким эстетическим кругозором, сочетавших в себе теоретиков и практиков изобразительного искусства, и соответствовало новому типу педагогического мышления, повышало уровень их общей

и профессиональной культуры, ответственность за результаты обучения [9, с. 93].

Основными признаками развития являлись: отказ от однообразной методики обучения и использование различных методических подходов в художественном образовании в области изобразительного искусства, способствующих повышению качества обучения; повышение уровня заинтересованности, «возбуждение охоты к учению», поощрение (В. А. Жуковский, А. Г. Ободовский, А. Ф. Афтонасьев); копирование иллюстративного материала только в качестве начальной познавательной основы; дальнейшая работа по образцу, но без копирования, имитации и подделки классических нравственно-эстетических идеалов; творческое постижение теоретических и учебно-методических разработок; применение художественного познания (интерактивный метод), осуществленного в формах совместной деятельности обучаемых [9, с. 93].

На третьем этапе генезиса ведущей функцией обучения стала личностно-развивающая. Необходимо отметить, что в начале XIX в. важнейшими формами обучения продолжают оставаться индивидуально-групповая и классно-урочная, базирующиеся на углубленном постижении систематических знаний, умений и навыков профессионального художественного мастерства [12, с. 192].

Результаты исследования свидетельствуют о том, что развитие методики художественного образования Урала на всем протяжении XIX в. было непрерывным, поступательным, системным, комплексным, носило прогрессивный и самобытный характер. Многократное копирование иллюстраций и образцов, «воспитание» точности глаз и верности рук, чувства пропорций, совместная деятельность учащихся несли в себе положительный заряд для общественного и индивидуального познания. Подтверждением являются многочисленные заказные эксклюзивные изделия из металла и камня, никогда ранее не создававшиеся в России. Бронзовые и чугунные художественные отливки, холодное клинковое оружие, расписные изделия, камнерезные и гранильные творения уральских мастеров (В. А. Барадудин, Ю. О. Каган, В. А. Каменский, Б. В. Павловский, И. А. Пронина) вошли в сокровищницу мировой культуры и украсили собрания многих музеев мира. Благодаря такому подходу художественное образование в области изобразительного искусства Урала наполнилось «благородным пафосом, верой в человеческий разум, в чистоту морали, построенной на законах разума» [11, с. 61–62].

Четвертый этап генезиса художественного образования в области изобразительного искусства Урала охарактеризовался становлением методики обучения. Этот этап обусловлен аккумуляцией лучших образовательных достижений в отечественной и зарубежной практике, осознанием в конце XIX–начале XX в. исключительной важности значения и сохранения ценностных национальных и региональных традиций в художественном образовании и изобразительном искусстве. В Екатеринбурге организуются

Уральское общество любителей естествознания (1870) и Екатеринбургское общество любителей изящных искусств (1896), в Перми – Пермское общество любителей живописи, ваяния и зодчества (1909). Именно они оказали влияние на создание многопрофильных учебных заведений художественного типа, обеспечивающих новое качество профессиональной подготовки специалистов в области изобразительного искусства. В их числе – Екатеринбургская художественно-промышленная школа (1902) – филиал Училища технического рисования барона А. Л. Штиглица, училища и мастерские в Кунгуре, Лысьве, Мраморском, Нижнем Тагиле, Ревде, Уфалее, Чердыне. Будущие специалисты постигали секреты художественного мастерства по программам и методикам ведущих профессиональных школ прикладного искусства, за счет чего Урал в области художественного образования перестал отставать от центральных регионов России. С. Ф. Егоров отмечает, что «на рубеже XIX–XX веков как общая педагогика, так и конкретные методики развивались во взаимодействии с дидактикой и педагогической теорией; прогрессивные дидактические и педагогические идеи служили в качестве исходных при разработке новых систем; в свою очередь опыт методистов приводил к новым обобщениям, имевшим общедидактическое и педагогическое значение» [5, с. 95]. Ведущей функцией обучения стало объективное отображение реальности, что способствовало накоплению и обобщению историко-педагогического и художественно-культурного опыта, использованию принципов традиционализма, многожанровости и многоплановости в изобразительном искусстве. Обучение изобразительному искусству происходило на основе лучших теоретических и методических разработок ведущих отечественных художников-педагогов, которые содержали в себе основные методические направления в обучении: активного внедрения рисунка в учебные заведения всех форм обучения (В. А. Серов); доступного и правильного изображения объектов на основе их анализа (П. П. Чистяков); освоения упрощения сложных форм в изображении природы (А. П. Сапожников); познания и отражения реальной действительности (И. Е. Репин); постижения историко-педагогического и художественно-культурного опыта (К. А. Коровин); внедрения в учебный процесс натуральных и пленэрных постановок (Д. Н. Кардовский); выявления дидактических, субъективных, коммуникативных, научно-познавательных, перцептивных способностей личности (В. Е. Савинский); стимулирования и поощрения оригинальной творческой деятельности (И. Н. Крамской); диагностики и выявления особо одаренных учеников с целью их профессионального совершенствования (П. П. Чистяков); контроля за качеством обучения, при котором результативность и эффективность отступают на второй план [9, с. 129–149].

Важнейшими формами обучения стали индивидуальная, индивидуально-групповая и классно-урочная, базирующиеся на принципах воспитывающего обучения и последовательности постижения учебного материала. Основа методики обучения заключала в себе художественное мастерство (исполнительское, активизирующее, ориентирующее, развивающее, обога-

щающее), технологию концентрированного обучения (создание условий для погружения в процесс обучения) и мотивацию художественного творчества, использование знаний регионального историко-педагогического и художественно-культурного опыта. Апробация новых подходов в методике обучения основам изобразительного искусства и передовые художественные технологии способствовали созданию уникальных по своей значимости и ценности художественных изделий. Высокая степень мастерства на основе постижения законов классического искусства в учебных заведениях Урала позволила улучшить качество художественной продукции, укрепить и преумножить экономику края, активизировать идею сохранения национальных и региональных приоритетов. Этому способствовали принципы воспитывающего обучения и последовательности постижения учебного материала на основе выявления способностей личности (дидактических, субъективных, коммуникативных, познавательных, перцептивных). Специфика обучения позволяла свободно ориентироваться в сфере изобразительных технологий, что понимается как профессиональная художественная компетентность. Все это в комплексе взятое способствовало проявлению следующих педагогических параметров: исполнительского (неукоснительное выполнение требований и установок педагога); активизирующего (повышение уровня активности учеников, их потребностей, развитие познавательной мотивации, создание проблемных ситуаций); формирующего (познавательная деятельность учеников и контроль за процессом обучения); развивающего (использование традиционных и инновационных форм и методов обучения); обогащающего (приобретение и использование историко-культурного опыта интеллектуального художественного мастерства).

В 1921–1929 гг. начался пятый этап генезиса художественного образования в области изобразительного искусства Урала – этап трансформации методики обучения. На этом этапе произошло повышение уровня обученности изобразительному искусству за счет более совершенной научно-теоретической и учебно-методической базы, отражения в учебном процессе особенностей отечественного и регионального историко-педагогического и художественно-культурного опыта. Ведущей функцией обучения становится объективное и субъективное художественное преобразование действительности, способствующее профессиональной подготовке специалистов различных квалификаций в области архитектуры, дизайна, художественной культуры и искусства, совершенствованию технологии создания художественно значимых изделий; сохранению и реставрации историко-педагогических и художественно-культурных ценностей в качестве фундаментальной основы художественного образования.

Ведущими теоретиками отечественного художественного образования (А. В. Бакушинский, И. Э. Грабарь, А. Е. Карев, Д. Н. Кардовский, В. С. Кузин, Б. М. Неменский, К. С. Петров-Водкин, Н. Н. Ростовцев, К. Ф. Юон, В. Н. Яковлев) были разработаны новые методы обучения: «обрубка» – упрощения сложной формы предметов до простых геометрических форм

(Д. Н. Кардовский); проектов, коллективного преподавания, лабораторно-бригадного метода (А. Е. Карев); «свободного творчества», «комплексного обучения», «свободного воспитания» на основе синтеза труда и науки (А. В. Бакушинский); «социалистического реализма» – основы оптимистического жизнестроения советского государства по утверждению тоталитарного субъекта всестороннего преобразования мира (К. Ф. Юон); познания и анализа формы, построения формы в изображении (И. Э. Грабарь); трансформации отечественного и регионального художественного опыта (К. С. Петров-Водкин); активизирующего обучения на основе выполнения упражнений, копий, оригиналов, самостоятельных авторских разработок (В. Н. Яковлев); контроля за креативным уровнем развития личности и его профессиональными художественными особенностями [9, с. 150–224].

Важнейшей формой обучения на этапе трансформации можно считать субъектно-активизирующую, базирующуюся на мотивационном, ориентационном, операциональном, информационно-аналитическом, индивидуально-творческом, научно-исследовательском компонентах художественного творчества. Определены и наиболее перспективные принципы: гуманизации, основанной на признании обучаемой личности высшей ценностью; исторической преемственности, обеспечивающей трансляцию базовых, социально значимых ценностей молодому поколению; толерантности, ориентированной на эффективное формирование уважения к историко-педагогическому и художественно-культурному опыту прошлого [12, с. 15–16].

На современном этапе в рыночных социально-экономических условиях продолжается трансформация методики художественного образования. Оно вынуждено становиться конкурентоспособным, благодаря чему расширился перечень специальностей и квалификаций выпускников учебных заведений художественного типа в области архитектуры, дизайна, художественной культуры и искусства, технологии создания художественно значимых изделий массового спроса. Поэтому осмысление генезиса методики художественного образования в области изобразительного искусства Урала позволяет вывести его на современный уровень и пересмотреть теоретический и методический арсенал с позиций научного знания, задач и достижений на базе принципов исторической преемственности, традиционализма обучения и самореализации личности. Художественное образование в области изобразительного искусства Урала, основу которого составляет синтез теоретической мысли, педагогической практики и творческого подхода, является целостной структурой по сохранению и воспроизводству региональных традиций, развивающихся как особый тип образования. Его формирование должно как можно больше соответствовать филогенезу и онтогенезу творческой личности. Художественное образование в области изобразительного искусства Урала, которое в прошлом являлось важной составляющей социально-экономического развития региона, должно предстать в качестве своеобразного эстетического стимула по осуществлению «со-творения» новой

реальности на основе постижения историко-педагогического и художественно-культурного опыта – одного из критериев истины.

Библиографический список

1. **Антология** педагогической мысли России XVIII в. [Текст] / Сост. И. А. Соловков – М.: Педагогика, 1985. – 480 с.
2. **Архипова, Н. А.** «Ученье свет: неученье тьма есть» [Текст] / Н. А. Архипова, В. Н. Татищев // Вторые Татищевские чтения. – Екатеринбург: Изд-во Ин-та истории и археологии УрО РАН, 1999. – С. 181–183.
3. **Барадулин, В. А.** Народные росписи Урала и Прикамья (крестьянский расписной дом) [Текст] / В. А. Барадулин. – Л.: Художник РСФСР, 1987. – 200 с.
4. **Днепров, С. А.** Генезис художественного образования в области изобразительного искусства: методология, история, перспективы [Текст] / С. А. Днепров, А. С. Максяшин // Образование и наука: Известия Урал. отд. РАО. – 2007. – № 6 (48). – 85–95.
5. **Егоров, С. Ф.** Методика обучения как предмет историко-педагогических исследований (конец XIX – начало XX в.) [Текст] / С. Ф. Егоров // Советская педагогика. – 1985. – № 11. – С. 89–95.
6. **Москаленко, М. Р.** Идеино-нравственный поиск в российском обществе: исторический опыт и современность [Текст] / М. Р. Москаленко // Пятые Татищевские чтения: тез. докл. и сообщ. / под ред. С. П. Постникова. – Екатеринбург: Банк культурной информации, 2004. – С. 79–86.
7. **Павловский, Б. В.** Искусство промышленного Урала (1700–1861): автореф. дис. ... д-ра искусствоведения [Текст] / Б. В. Павловский; МГУ. – М., 1965. – 24 с.
8. **Редкин, П. Г.** На чем должна основываться наука воспитания [Текст] / П. Г. Редкин // Антология педагогической мысли России первой половины XIX вв. – М.: Просвещение, 1985. – С. 373–385.
9. **Ростовцев, Н. Н.** История методов обучения рисованию. Русская и советская школа рисунка [Текст] / Н. Н. Ростовцев. – М.: Просвещение, 1982. – 240 с.
10. **Смирнов, В. И.** Учить с верным успехом: Наставления учителю, которые можно обнаружить, листая старые книги по педагогике [Текст] / В. И. Смирнов, Л. В. Смирнова: пособ. для студентов. – Нижний Тагил: Нижнетагильский гос. пед. ин-т, 2000. – 320 с.
11. **Сутырина, Т. А.** «О пользе общей, как о своей собственной, применять...» [Текст] / Т. А. Сутырина // В. Н. Татищев о воспитании гражданственности: тез. докл. и сообщ.: в 2 т. / под ред. С. П. Постникова. – Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2006. – Т. 1. – С. 59–65.
12. **Ткаченко, Е. В.** Социопедагогическая диагностика как основа новых принципов и моделей воспитания [Текст] / Е. В. Ткаченко // Профессиональная педагогика: категории, понятия, дефиниции: сб. науч. тр. / отв. ред. Г. Д. Бухарова. – Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2004. – С. 8–21.
13. **Чагин, Г. Н.** Народы и культура Урала в XIX–XX вв. [Текст]: учеб. пособие для уч-ся 10–11-х кл. образов. учреждений / Г. Н. Чагин. – Екатеринбург: Сократ, 2002. – 120 с.
14. **Чапаев, Н. К.** Горнозаводские школы Урала как феномен русской педагогической культуры [Текст] / Н. К. Чапаев, А. К. Шелепов // Региональный конкурс РГНФ – Урал: История, экономика, культура. Свердловская область: сб. / под ред.

Е. Ю. Садовской; Рос. фонд гуманит. науч. исследований; УрРАН. – Екатеринбург, 2008. – С. 96–100.

15. Шамахов, Ф. Ф. О системе историко-педагогических исследований и роли в ней региональной тематики [Текст]. / Ф. Ф. Шамахов // Советская педагогика. – 1980. – № 2. – С. 156–158.

УДК 37.013.46

Жураховская Татьяна Геннадьевна

Ассистент кафедры иностранных языков, аспирант кафедры теории и истории педагогики ГОУ ВПО Ставропольского государственного педагогического университета, tatyana_zhur@mail.ru, Ставрополь

ТЕРМИН «ГУМАНИЗМ» И ЕГО ИНТЕРПРЕТАЦИЯ В ТЕОРИИ И ПРАКТИКЕ ОТЕЧЕСТВЕННОГО СВЕТСКОГО И ЦЕРКОВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В XIX – НАЧАЛЕ XX ВВ.

Zhurakhovskaya Tatyana Ghennadyevna

An assistant of foreign languages chair and a post-graduate student of theory and history pedagogics chair of State Educational Institution of Higher Professional Education Stavropol State Pedagogical Institute, tatyana_zhur@mail.ru, Stavropol

THE TERM “HUMANISM” AND ITS INTERPRETATION IN THEORY AND PRACTICE OF SECULAR AND CLERGY EDUCATION IN OUR COUNTRY IN THE XIX-TH – THE XX CENTURIES

Мировое общество в настоящий момент находится на переломном этапе развития: происходит переоценка ценностей в соответствии с идеей развивающейся личности в развивающемся мире. Наиболее перспективной для решения этой задачи мыслится гуманистическая концепция образования. Вместе с тем, однозначного определения понятия «гуманизм» до сих пор не существует, хотя чаще всего на современном этапе он понимается как «принцип мировоззрения..., в основе которого лежит убеждение в безграничности возможностей человека и его способности к совершенствованию, требование свободы и защиты достоинства личности, идея о праве человека на счастье и о том, что удовлетворение его потребностей и интересов должно быть конечной целью общества» [«Словарь по этике» под ред. И. С. Кона – цит. по 9, с. 28–29].

Таким образом, человек как самоцель развития, центр Вселенной, воплощение ее высшего совершенства является гуманистическим идеалом; возможности человеческого разума ставятся во главу угла; утверждается

необходимость максимальной реализации человеческой природы, достижения идеала гармонически развитой личности.

Однако, проникнув в Россию в XVIII в., гуманистические концепции западных мыслителей получили здесь особое преломление, в соответствие с особенностями русского менталитета, основанном на Православии, в котором человек понимается как образ Божий, призванный уподобиться своему Первообразу. Если западные мыслители в основу своей концепции положили принцип антропоцентричности, суть которого сводится к самодостаточности человека, то мировоззрение Православия по своей сути теоцентрично или христоцентрично. Это означает, что центром Вселенной в православной концепции является Христос, и именно через уподобление Христу (в Православии это является сущностью реализации духовного потенциала личности и называется «теозис» – «обожение»), человек становится центром мира и царем природы, сосредоточивая в себе цели бытия всех земных творений, соединяя через себя все с Богом и, таким образом, держа всю Вселенную в гармонии и порядке. Однако Православие говорит и о поврежденности природы человека злом, подчеркивая то, что уподобление Христу происходит через преодоление человеком зла в самом себе. В соответствие с этим иное понимание обретают ценности гуманизма.

Так, свобода человека заключается, прежде всего, в освобождении от зла, преодолении в себе того, что мешает духовному совершенствованию. В противном случае, определяя свободу как возможность выбора, когда личность «может либо подчиниться норме, либо нет» [1, с. 212], гуманизм недооценивает разрушительный потенциал человеческой свободы, который может проявиться, если действия человека не соответствуют высшему идеалу.

Гуманизм справедливо утверждает необходимость величайшего уважения к человеческой личности. В этом смысле обретают свой истинный смысл принципы равенства, справедливости, человечности как желаемая норма отношений между людьми. Однако это не значит, что следует считать человека абсолютной ценностью и делать излишний акцент на правах человека, основываясь на принципе: «человек есть мера всех вещей». В этом случае слишком большое значение придается возможностям человеческого разума, что приводит к возникновению идеи о бесконечном могуществе личности человека, ее неограниченных возможностях.

Идея личного счастья как назначения человека также является основополагающей в гуманизме. Но если его понимать только как достижение всестороннего гармонического развития личности, то, учитывая, что, по учению Православия, в человеческой природе присутствует зло, такое понимание счастья сводится к удовлетворению человеком своих страстей. Православие говорит о том, человек обретает полноту жизни и максимальное развитие всех сил личности в единении с Богом как с высшим Благом.

Начиная с 40-х гг. XIX века подобная интерпретация идей гуманизма получила распространение в России и оказала существенное влияние на формирование педагогических концепций. К этому времени относится

деятельность *И. В. Киреевского*, *А. С. Хомякова* и других славянофилов. Они отстаивали идею воспитания «цельного человека», сочетающего в своей личности православную веру, характерные черты русского характера (доброту, отзывчивость, милосердие) и образованность в соответствии с мировыми достижениями в области просвещения – идею единства общечеловеческого и национального русского начала. Вместе с тем основной задачей обучения и воспитания они видели возвышение духовное, формирование «внутреннего человека», а не наполнение учащихся только прикладными знаниями.

Представитель направления западников – *В. Г. Белинский* – тоже уделял много внимания идее общечеловеческого, национального и индивидуального. Он говорил о неразрывной связи каждого человека с другими людьми, с народом и всем человечеством, в целом: «человек не есть сам по себе цель; он живет среди других и для других, также как и другие живут для него; народ – тоже личность, как и человек, только еще высшая; человечество та же личность, что и народ, только еще высшая... Мы видим, что каждый человек, существуя для себя самого, в то же время существует для общества, среди которого он родился; что он относится к этому обществу как часть к целому, . . . как растение к почве, которая и родит и питает его» [2, с. 87–90]. В этой связи *В. Г. Белинский* указывал на необходимость заботы о других людях, ибо все человечество вместе составляет единый человеческий дух, движимый Духом Божиим к единой цели [2]. Большое внимание *В. Г. Белинский* уделял вопросам образования, потому что, как писал он, все недостатки и пороки нашего общества имеют своей основой невежество. При этом мыслитель утверждал приоритет нравственного воспитания над образованием, иначе, по его словам, просвещение сделает пороки еще более утонченными и коварными.

Другой представитель этого же направления – *Н. И. Пирогов* – также защищал приоритет воспитания над образованием и сформулировал требования гуманистической педагогики, основанные на понимании педагогом ребенка, его способностей и темперамента. Воспитание должно приравниваться к этим особенностям, одновременно развивая положительные качества у ребенка и обуздывая негативные проявления. *Н. П. Пирогов* утверждал необходимость уделять больше внимания общечеловеческому образованию по сравнению с прикладным, так как, по его словам, прежде чем стать полезными гражданами, нужно сначала научиться быть людьми. В изменяющихся условиях жизни нравственно-научное просвещение человека всегда останется неугасимым светильником на его жизненном пути.

Эти идеи *Н. И. Пирогова* получили развитие в трудах *К. Д. Ушинского*, уделявшего большое внимание отбору содержания образования с учетом народных особенностей, и указывавшего на важность утверждения русской школы на основе Православия. Истинная наука, писал он, «не только найдет возможность построить народное образование на прочной основе нашей народной религии, но, как величайшим сокровищем, как неисчерпаемым...

источником нравственного и умственного развития, будет дорожить этой исторической основой, столько же христианской, человеческой..., сколько и народной» [6, с. 56–57]. Главную цель воспитания К. Д. Ушинский видел в духовном развитии человека. Однако достигнуть ее невозможно без опоры на традиции народа и особенности его национального характера и культуры.

Особую группу составляют работы *деятелей Русской Православной Церкви*. Они определяли понятие «личность», основываясь на учении о Пресвятой Троице как абсолютной Личности. Поэтому утверждалась несводимость личности к природе человека, к окружающей его социальной или культурной среде; свобода личности и ее творческий характер; открытость как для восприятия иного – обожения, так и в отдаче своего – способность к единению, состраданию, участию; а также ее уникальность, целостность и непознаваемость. По мнению православных мыслителей, личность – этот определяющий существенный признак человека – в полной мере реализует себя в любви. Если большинство светских педагогов рассматривало личность в горизонтальной плоскости отношений «человек – общество», то деятели Русской Православной Церкви утверждали необходимость развития личности каждого участника системы «человек – другие люди» в ее устремленности к Богу. Причем, в процессе этого вертикального движения вверх более крепкими становятся и отношения людей между собой.

Святитель Филарет (Дроздов), развивая и углубляя идею неразрывной взаимосвязи общества, в целом, и отдельной личности, писал: «Вы обрабатываете в детях будущих граждан, воинов, словесников, письмоводцев, художников, промышленников; хорошо, но... не пренебрегите... приготовления будущих граждан неба» [Цит. по: 8, с. 5]. Воспитание же на основе Божественного учения очистит, утвердит и освятит человека, поможет ему принести пользу – как частную, так и общественную.

Святитель Феофан Затворник понимал воспитание как пробуждение человеческого духа. «Истинное счастье человека, – пишет он, – жизнь по духу» [7, с. 48]. Феофан Затворник определял дух как живую силу, вдохнутую Богом, которая возвышает человека над всеми прочими тварями и влечет его от земного к небесному. Воспитание же – это пробуждение человеческого духа через воздействие на все три сферы души человека – ум, волю и сердце.

Признание за православием фундаментальной роли в народном образовании – такова была концепция *С. А. Рачинского*. Православие формирует в сознании ребенка нравственный идеал, равного которому по высоте невозможно найти более ни в одной религии или мировоззренческой системе. «Христианство как глубоко персоналистическая религия, обращало каждого ученика к глубинам его души и призывало к личной ответственности перед Богом. Именно к пробуждению этой ответственности вела, по Рачинскому, вся деятельность народной школы» [3, с. 71].

Данная мысль имеет свое продолжение и в педагогическом наследии *С. И. Миропольского*, который также утверждал, что школа должна иметь

живую связь с Церковью и опираться на национальные традиции. В основе его системы лежат взгляды на человека как на высшее творение и идея воспитывающего обучения: это не цель, а средство нравственного влияния на ребенка. С. И. Миропольский обращал большое внимание на дисциплину, основанную на уважении к личности учителя, как на необходимое условие организации образовательной школы, формирования у учащихся истинно человеческого характера. Второй необходимой составляющей педагогической системы С. И. Миропольского явилась любовь, без которой все усилия педагога могут привести к формализму. «Одна любовь может труд воспитания обратить в наслаждение», – утверждал С. И. Миропольский [Цит. по: 5, с. 30].

Учение о любви в наиболее полной мере получило свое выражение в трудах и деятельности *святого Иоанна Кронштадского*. Главной целью образовательного процесса он считал необходимость дать Отечеству, прежде всего истинного (целостного) человека, достижение этого возможно только лишь через педагогику любви. Основа этой любви – уважение к человеку: «Помни, что Господь в каждом... Когда приходит к тебе ближний, имей к нему всегда великое уважение», – говорил Иоанн Кронштадский [4, с. 120]. Любовью к людям была проникнута вся педагогическая деятельность святого, равно как и его жизнь. Питалось и освящалось это чувство любовью Иоанна Кронштадского ко Христу. В этой любви заключалось для него высшее благо, и к ней стремился он приобщить каждого человека.

Итак, русская педагогическая мысль, восприняв основные положения гуманизма, обогатила их особым образом и предложила реальные пути осуществления гуманистических идеалов для всех членов общества. Особый акцент русскими гуманистами был сделан на идеях самообразования, самовоспитания, самораскрытия человека, необходимости восхождения к самим себе для обретения целостности. Понимая суть гуманизма как постановку человека в центре, русские мыслители и педагоги утверждали необходимость его восстания, утверждения и вознесения.

Библиографический список

1. **Бачинин, В. А.** Этика: энциклопедический словарь [Текст] / В. А. Бачинин. – СПб.: Изд-во Михайлова В. А., 2005. – 288 с.
2. **Белинский, В. Г.** Собрание сочинений: в 9-ти т. Т. 7. Статьи, рецензии и заметки, декабрь 1843 – август 1845 [Текст] / В. Г. Белинский. – М.: «Худож. литература», 1979. – 799 с.
3. **Дорошенко, С. И.** Связь школы и церкви в педагогической деятельности С. А. Рачинского [Текст] / С. И. Дорошенко // Православная педагогика: традиции и современность: сборник лекций и докладов. – Владимир: ВГПУ, 2000. – С. 67–73.
4. **Иоанн Кронштадский (Сергиев И. И.)** Моя жизнь во Христе [Текст] / Святой праведный Иоанн Кронштадский. – Киев.: «Оранта», 2006. – 800 с.
5. **Рязанцева, Н. П.** Теоретико-педагогическая модель построения народной школы С. И. Миропольского [Текст] / Н. П. Рязанцева // Вестник ПСТГУ IV: Педагогика. Психология. – 2005. – Вып. 1. – С. 23–48.

6. **Ушинский, К. Д.** Педагогические сочинения: в 6-ти т. Т. 2 [Текст] / К. Д. Ушинский; сост. С. Ф. Егоров. – М.: Педагогика, 1988. – 496 с.
7. **Феофан Затворник (Говоров С. В.)** Что есть духовная жизнь и как на нее настроиться [Текст] / святитель Феофан Затворник. – Клин: «Христианская жизнь», 2004. – 302 с.
8. **Халюта, О.** Российское образование в лицах: святитель Филарет, митрополит Московский [Текст] / О. Халюта // Вестник образования России. – 2002. – 15 августа. – С. 3–7.
9. **Шиянов, Е. Н.** Идея гуманизации образования в контексте отечественных теорий личности [Текст] / Е. Н. Шиянов, И. Б. Котова. – Ростов-на-Дону: РИО АО «Цветная печать», 1995. – 314 с.

РАЗДЕЛ IX СРАВНИТЕЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА

УДК 378

Заводина Алла Витальевна

Кандидат экономических наук, доцент кафедры прикладной экономики Новгородского государственного университета имени Ярослава Мудрого, Alla.Zavodina@novsu.ru, Великий Новгород

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ МЕХАНИЗМОВ ИНТЕГРАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СИСТЕМ РАЗЛИЧНЫХ СТРАН В БОЛОНСКИЙ ПРОЦЕСС

Zavodina Alla Vitalevna

PhD in Economics, associate professor, Yaroslav-the-Wise Novgorod State University, Alla.Zavodina@novsu.ru, Velikiy Novgorod

COMPARATIVE ANALYSIS OF THE INTEGRATION MECHANISMS OF THE DIFFERENT COUNTRIES EDUCATIONAL SYSTEMS IN THE BOLOGNA PROCESS

Проблема создания общеевропейского образовательного пространства по-прежнему остается достаточно актуальной в образовательном сообществе России и большинства европейских стран. Многие эксперты отмечают, что данная проблема далека от своего логического решения, поскольку высшим учебным заведениям, расположенным в странах, подписавших Болонскую декларацию, сложно найти точки соприкосновения, очертить точные границы образовательного пространства, разработать четкие требования к качеству образования, уровню подготовки студентов, критериям оценки уровня знаний и договориться о взаимном признании дипломов. Для четкого понимания целей и задач процесса интеграции отдельных вузов в европейское образовательное пространство необходимо рассмотреть основные механизмы, которые применяются в различных странах для активизации процесса интеграции образовательных систем в Болонский процесс. Разрабатываемые странами механизмы интеграции должны соответствовать основным принципам Болонской декларации, в которой определены следующие возможности для создания единого европейского образовательного пространства: введение системы, обеспечивающей сопоставимость дипломов путем разработки Приложения к диплому, признаваемому во всех странах, подписавших Болонскую декларацию; введение двухуровневой системы высшего образования (бакалавр-магистр и/или доктор); создание системы перезачета кредитов с целью повышения мобильности студентов, преподавателей и исследователей; сотрудничество в сфере обеспечения качества образования; создание системы сопоставимых критериев качества образо-

вания и разработка методологий, направленных на обеспечение взаимного признания дипломов [2].

С целью краткой характеристики состояния Болонского процесса и выявления особенностей интеграции образовательных систем различных стран в Болонский процесс, в рамках данного исследования, был проведен сравнительный анализ наиболее значимых, по мнению исследователя, показателей, представленных в официальных национальных отчетах 2007–2009 гг. стран-участников Болонского процесса [2]. Из 46 стран-участников Болонского процесса в выборку для сравнительного анализа были отобраны 14 стран: Россия, Украина, Латвия, Литва, Эстония, Чехия, Венгрия, Польша, Норвегия, Швеция, Финляндия, Германия, Австрия, Италия. При отборе стран основной акцент был сделан на представительство стран Ближнего и Дальнего Зарубежья, с университетами которых существует долгосрочное сотрудничество Новгородского государственного университета имени Ярослава Мудрого.

Одним из значимых критериев, характеризующих процесс интеграции образовательной системы страны в Болонский процесс, является участие заинтересованных сторон в данном процессе. Заинтересованными сторонами в данном случае являются представители министерства образования, ректоры университетов, профессорско-преподавательский состав, студенты, профсоюзы, представители Национального агентства обеспечения качества образования (National Quality Assurance Agency – NQAA), работодатели. Активное участие представителей заинтересованных сторон способствует снижению барьеров на пути подписания взаимных соглашений, разработки мероприятий, направленных на поддержку Болонского процесса в стране.

В ходе исследования было выявлено, что во всех исследуемых странах с момента последней конференции стран-участников Болонского процесса в Лондоне в 2007 г. произошли существенные изменения. Были изданы различные постановления правительства, положения министерств образования, направленные на поддержку и активизацию процесса интеграции вузов стран в европейское образовательное пространство. Во всех странах созданы рабочие группы, основной задачей которых является проверка исполнения принципов Болонской декларации и разработка мероприятий, направленных на активизацию данного процесса. В России, Украине, Латвии, Норвегии, Германии в рабочие группы включены все заинтересованные стороны. В других странах в состав рабочей группы не входит ряд заинтересованных сторон, в основном в рабочие группы не включены профсоюзы и работодатели. Во всех исследуемых странах также имеются группы поддержки Болонского процесса. Основная задача представителей групп поддержки – обеспечение качественной и достоверной информацией о Болонском процессе всех его участников в стране, помощь в продвижении и реализации основных принципов Болонской декларации. Следует отметить, что в России и Украине в группы поддержки входят также все заинтересованные стороны. Интересен тот факт, что в Литве, Эстонии, Польше в группы поддержки

входят только ректоры университетов, профессорско-преподавательский состав, студенты. Самые малочисленные группы поддержки, включающие только профессорско-преподавательский состав и студентов, представлены в Венгрии, Норвегии, Австрии. Рис 1 позволяет сравнить степень участия представителей заинтересованных сторон в рабочих группах и группах поддержки. Наличие в группе всех заинтересованных сторон обеспечивает 100%-ую наполняемость группы. Каждая из заинтересованных сторон, по мнению исследователей, имеет равнозначный вес в группе, который рассчитывается как отношение 100% к количеству заинтересованных сторон [7] и равен 14,28%.

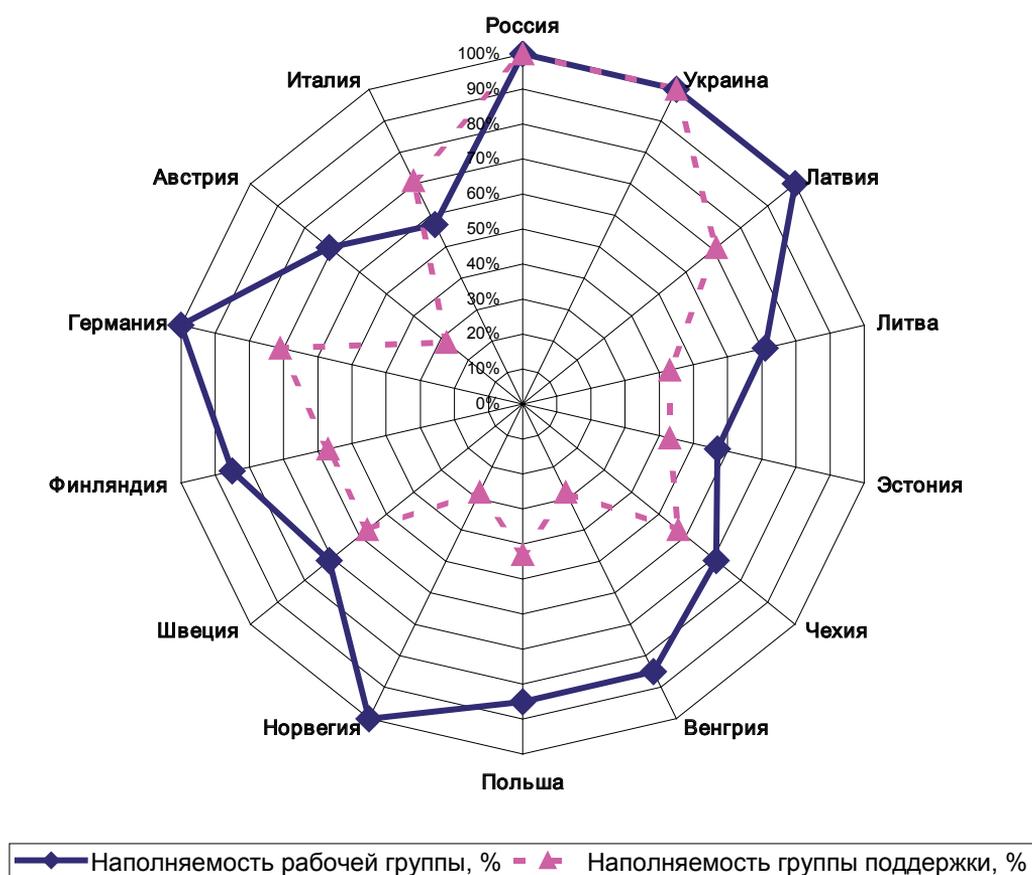


Рис. 1. Участие заинтересованных сторон в рабочих группах, контролирующих исполнение принципов Болонского процесса, и группах поддержки Болонского процесса

Следующим важным показателем, который позволяет оценить степень интеграции образовательной системы страны в Болонский процесс является стадия внедрения двухуровневой системы образования в вузах страны. Основным критерием оценки при этом является процент студентов, которые обучались по двухуровневой системе в 2008/2009 учебном году (рис. 2).

Как показал сравнительный анализ, Россия находится на последнем месте по уровню внедрения двухуровневой системы образования. В группе лидеров находятся Украина, Швеция, Италия, Финляндия, Норвегия, Литва, Латвия, Эстония, в число аутсайдеров, кроме России, попала Германия, где уровень внедрения двухуровневой системы образования не превышает 31%.

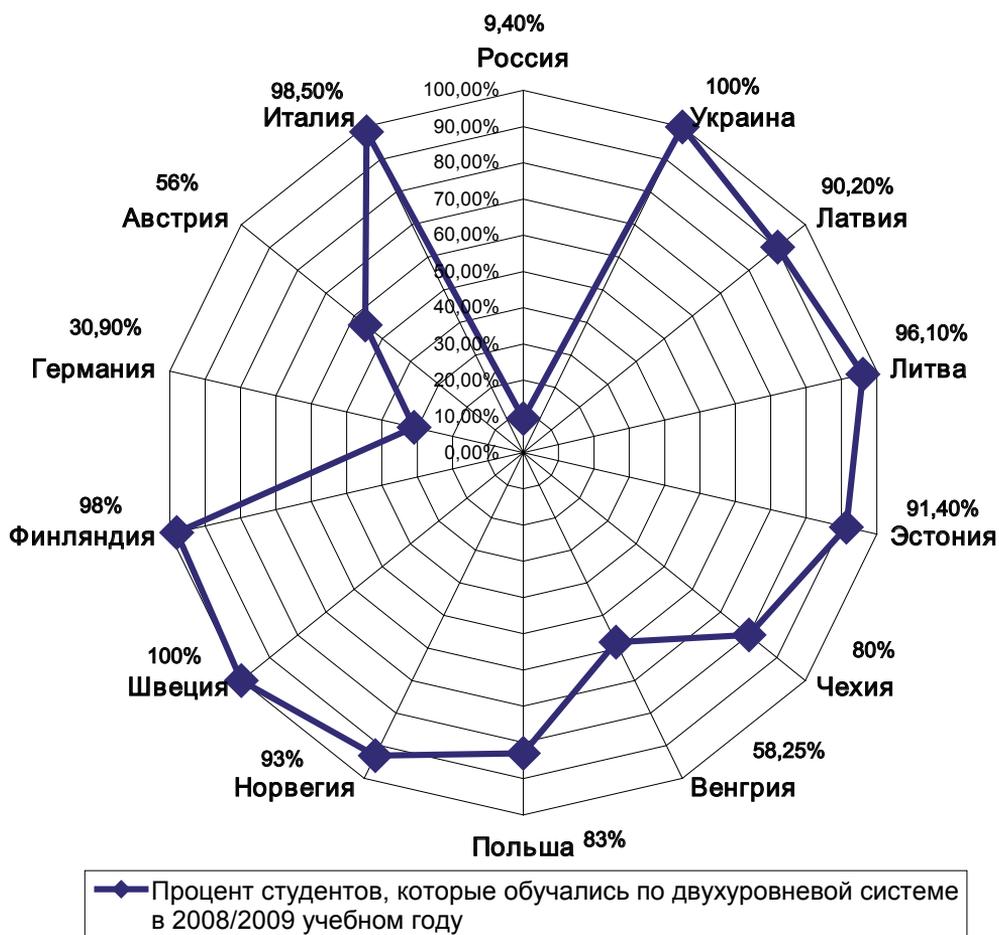


Рис. 2. Результаты внедрения двухуровневой системы образования в вузах стран

Сравнительный анализ процесса внедрения третьего уровня образования, докторантуры, в странах, отобранных для целей исследования, позволил сделать следующие выводы.

В основном в исследуемых странах обучение в докторантуре проводится по структурированным стандартным программам. Исключение составляет Польша, где докторанты обучаются по индивидуальным программам, разрабатываемым вузами. Срок обучения в докторантуре составляет 3–4 года, докторанты занимаются не только исследовательской, но и преподавательской деятельностью, однако в Норвегии и Латвии преподавание не является основной задачей докторанта и предлагается только в отдельных докторских программах. Практически во всех странах процедура руководства докторантами и критерии оценки результатов их деятельности разрабатываются

вузами самостоятельно. В некоторых странах (Литва, Норвегия, Австрия) процедура руководства и оценки докторантов разрабатывается вузами на основе официальных рекомендаций, стандартов, принятых на государственном уровне. Только вузы Норвегии и Австрии используют Европейскую систему перезачета кредитов (European Credit Transfer System – ECTS) при оценке докторантов, в Латвии, Эстонии, Литве, Чехии используется национальная система кредитов, в Норвегии ECTS используется отдельными вузами. В остальных странах ECTS не используется, лишь Украина заявила, что планирует введение ECTS в ближайшем будущем. В Болонской декларации заявлено, что докторанты являются не просто студентами, они причисляются к исследователям, находящимся на старте своей научной карьеры. Однако, как показал анализ, в основном докторант имеет статус студента и исследователя, за исключением Латвии, Литвы, Эстонии, Чехии, где докторанту присвоен статус студента.

Одним из важных принципов Болонской декларации является обеспечение доступности между всеми уровнями образования в стране, что означает отсутствие барьеров для выпускников бакалавриата продолжить обучение в магистратуре и далее в докторантуре любой страны, подписавшей Болонскую декларацию. Сравнительный анализ образовательных систем исследуемых стран по данному критерию показал, что в России, Латвии, Литве и Эстонии существуют барьеры для выпускников бакалавриата, желающих продолжить обучение в программах второго уровня образования, в виде вступительных экзаменов, дополнительных курсов и наличия опыта работы. В Чехии, Финляндии, Германии и Италии такие требования существуют лишь в некоторых программах. Венгрия, Польша, Норвегия, Швеция и Австрия создали все условия для беспрепятственного перехода от одного уровня образования (бакалавриат) к другому (магистратура). Препятствий для перехода от второго уровня образования к третьему (докторантура) в исследуемых странах не выявлено.

Существенную роль в реализации двухуровневой системы образования играет возможность для выпускников первого уровня обучения устроиться на работу, что напрямую зависит от признания диплома бакалавра работодателями. Тесное сотрудничество между университетами и работодателями в сфере обсуждения учебных программ, практик, участия в аккредитации, в оценке уровня компетентности выпускников, в управлении университетом, является залогом успеха на пути признания дипломов бакалавров. Сравнительный анализ возможности выпускников устроиться на работу в соответствии со специальностью, полученной в вузе, показал, что практически во всех исследуемых странах не более 7% выпускников бакалавриата испытывают трудности при трудоустройстве, большая часть выпускников продолжает обучение в магистратуре. В России выпускники бакалавриата составляют менее 7% от всех выпускников вузов, поэтому проблем с трудоустройством у них пока нет. 87% выпускников бакалавриата 2009 г. в Австрии, 83% в Норвегии и 45% в Италии продолжили обучение в магистратуре.

туре [2]. Таким образом, можно отметить, что диплом бакалавра является достаточным подтверждением квалификации выпускника во всех странах (за исключением России, так как в России еще не накоплена статистика о трудоустройстве выпускников бакалавриата) и обеспечивает выпускнику возможность трудоустройства по специальности. Однако во многих странах, и особенно в России, по-прежнему существуют скептические настроения относительно достаточности диплома бакалавра для обеспечения конкурентоспособности выпускника на рынке труда. При этом, негативным моментом является отсутствие серьезного взаимодействия между вузами и работодателями. Только в России, Литве, Германии, Чехии и Италии руководство вузов, как следует из официальных национальных отчетов, ведет серьезный диалог при обсуждении рабочих программ, мест прохождения студентами практики, требований к набору компетенций выпускников. Вузы остальных стран не привлекают работодателей для обсуждения учебных программ и требований к квалификации выпускников, что снижает уровень информированности работодателей о наборе компетенций, получаемых выпускниками бакалавриата, и, как следствие, снижает востребованность бакалавров на рынке труда.

Основной задачей стран, участвующих в Болонском процессе является обеспечение мобильности, как студентов, так и выпускников вузов, создание не только единого образовательного пространства, но и единого рынка трудовых ресурсов. Обеспечить возможность свободного перемещения выпускников вузов призвана национальная система квалификаций, в которой представлено описание результатов обучения для каждого уровня образования и набора компетенций, получаемых выпускниками. При этом следует отметить, что разрабатываемая национальная система квалификаций должна быть гармонизирована с разрабатываемой по инициативе ЕС Европейской рамкой квалификаций, охватывающей все уровни образования.

На рис. 3 показан прогресс внедрения национальной системы квалификаций в исследуемых странах. Присвоение стране максимального количества баллов (100) характеризует полное внедрение системы с включением всех квалификаций, 80 баллов означает значительный прогресс внедрения системы, 60 баллов свидетельствует, что процесс описания квалификаций в терминах результатов обучения и компетенций полностью завершен, 40 баллов характеризует начальную стадию процесса внедрения системы квалификаций, 20 баллов позволяет сделать вывод, что процесс внедрения системы еще не начат, но уже разработано соглашение о внедрении системы, 0 баллов свидетельствует о том, решение о внедрении системы еще не принято. Сравнительная оценка процесса внедрения национальной системы квалификаций в исследуемых странах показала, во всех странах представлено подробное описание результатов обучения и компетенций для каждого уровня образования. Значительный прогресс внедрения системы национальных квалификаций имеет место лишь в Швеции, Эстонии и Германии.

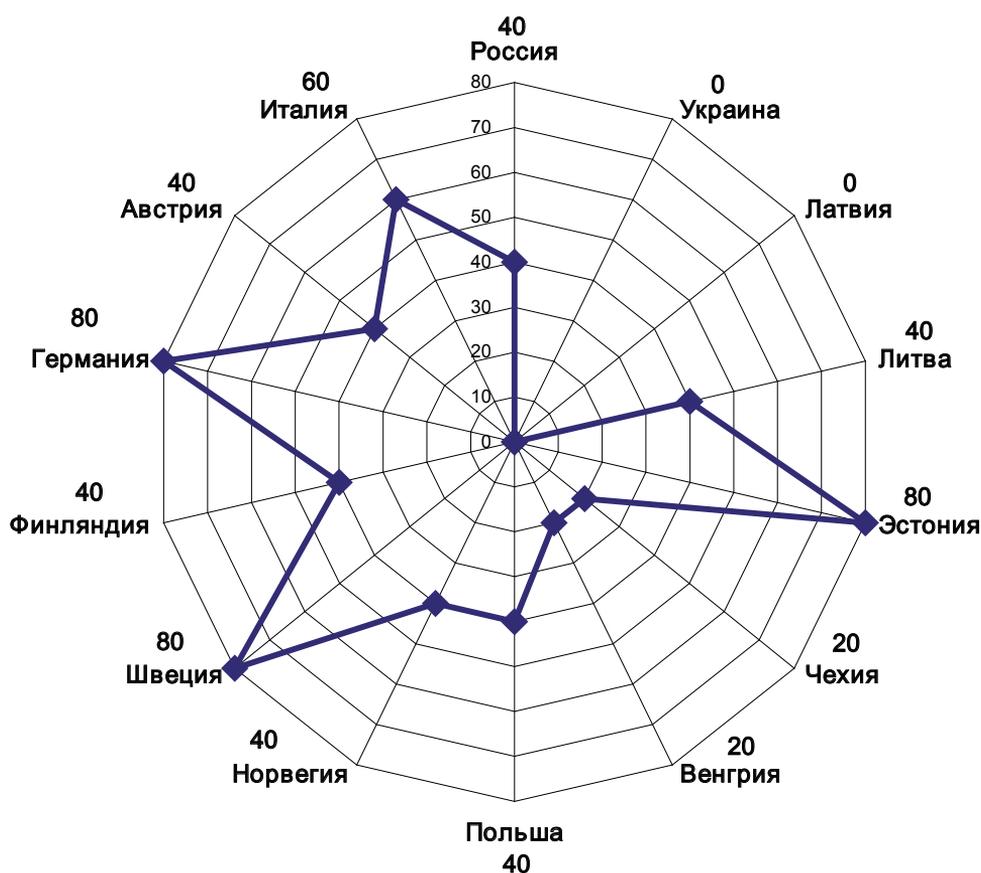


Рис. 3. Прогресс внедрения национальной системы квалификаций в странах, баллы

В Италии процесс описания квалификаций в терминах результатов обучения и компетенций полностью закончен; в России, Литве, Польше, Норвегии, Финляндии и Австрии процесс внедрения системы квалификаций находится на начальной стадии; в Чехии и Венгрии процесс внедрения системы еще не начат, но уже разработано соглашение о внедрении системы; в Украине, Латвии решение о внедрении системы еще не принято.

Процесс внедрения национальной системы квалификаций неразрывно связан с внедрением Европейской системы перезачета кредитов (European Credit Transfer System – ECTS), которая призвана обеспечить прозрачность, сравнимость объема изученного материала и, соответственно, возможность академического признания квалификаций и компетенций. Данная система возникла первоначально в рамках европейской программы ERASMUS в 1988 г. и в настоящее время включает более 1100 университетов и сеть «линий помощи» (ECTS Helplines). Сопоставимость учебных планов позволяет студентам выбирать программы, соответствующие получаемой ими квалификации, которые, при условии их успешного завершения, засчитываются как пройденный материал в своем университете. Кредиты отра-

жают объем работы, требующийся для завершения каждого курса, по отношению к общему объему работы, необходимой для программы полного академического года в университете, включая лекции, семинары, практические занятия, самостоятельную работу, экзамены и тесты [1].

Прогресс внедрения Европейской системы перезачета кредитов (ECTS) в исследуемых странах можно оценить по доле программ высшего образования, в которых используется ECTS, что представлено в табл. 1.

Таблица 1

Распределение стран по доле программ высшего образования, в которых используется ECTS

Прогресс внедрения ECTS	100%	75–99%	50–75%	<50%
Страна	Украина, Латвия, Эстония, Венгрия, Польша, Норвегия, Швеция, Финляндия, Италия	Чехия, Австрия	Россия, Германия	Литва

Как свидетельствуют данные, приведенные в табл. 1, практически во всех исследуемых странах введена система сопоставимых кредитов. В ряде стран, а именно, в Латвии, Эстонии, Чехии и Венгрии, национальные системы кредитов разработаны в соответствии с ECTS. При этом следует отметить, что Венгрия и Чехия в 2007 году полностью перешли на Европейскую систему оценки уровня знаний студентов. Особенность внедрения ECTS выявлена в Германии, в которой в большей степени в программах, направленных на поддержку мобильности студентов, таких как ERASMUS-MUNDUS, программы DAAD, TEMPUS, используется ECTS.

Для обеспечения мобильности студентов, преподавателей, исследователей образовательные системы всех стран-участников Болонского процесса должны обеспечить соответствующий уровень качества образования. Достижение такого уровня связано с эффективностью внедрения национальной системы обеспечения качества (Quality Assurance, QA) и наличия поддержки по ее внедрению. Оценка эффективности функционирования национальной системы обеспечения качества предполагает, прежде всего, выявление несоответствия национальной системы стандартам, принятым в Европейском образовательном пространстве, которые четко прописаны в системе ESG (Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area). Как показал анализ, национальные системы обеспечения качества исследуемых стран полностью соответствуют ESG практически во всех исследуемых странах, кроме Эстонии и Чехии, в которых планируется с середины 2009 г. адаптировать национальную систему обеспечения качества к требованиям ESG. При этом отмечается, что все заинтересованные стороны в стране знакомы с требованиями, представленными в ESG.

Функционирование национальной системы обеспечения качества невозможно обеспечить без эффективной внутренней системы обеспечения качества, которая должна быть разработана на уровне вуза. Оценка внутренней системы обеспечения качества проводится на основе следующих критериев: 1) количество вузов в стране, которые опубликовали стратегию повышения качества образования; 2) количество вузов в стране, которые имеют план мероприятий для внутреннего утверждения (апробации), мониторинга и периодической оценки программ и решений; 3) количество вузов в стране, которые представили описание своих программ в терминах результатов обучения; 4) количество вузов в стране, в которых разработана система оценивания знаний студентов в соответствии с оценкой достижения результатов обучения или в соответствии с компетенциями; 5) количество вузов в стране, которые публикуют данные, непредвзятую и объективную информацию о программах и признании уровней образования [2].

На рис. 4 представлена сравнительная оценка внутренней системы обеспечения качества исследуемых стран. 100 баллов присваивается стране, в которой все вузы участвуют в обеспечении выполнения всех представленных выше критериев.

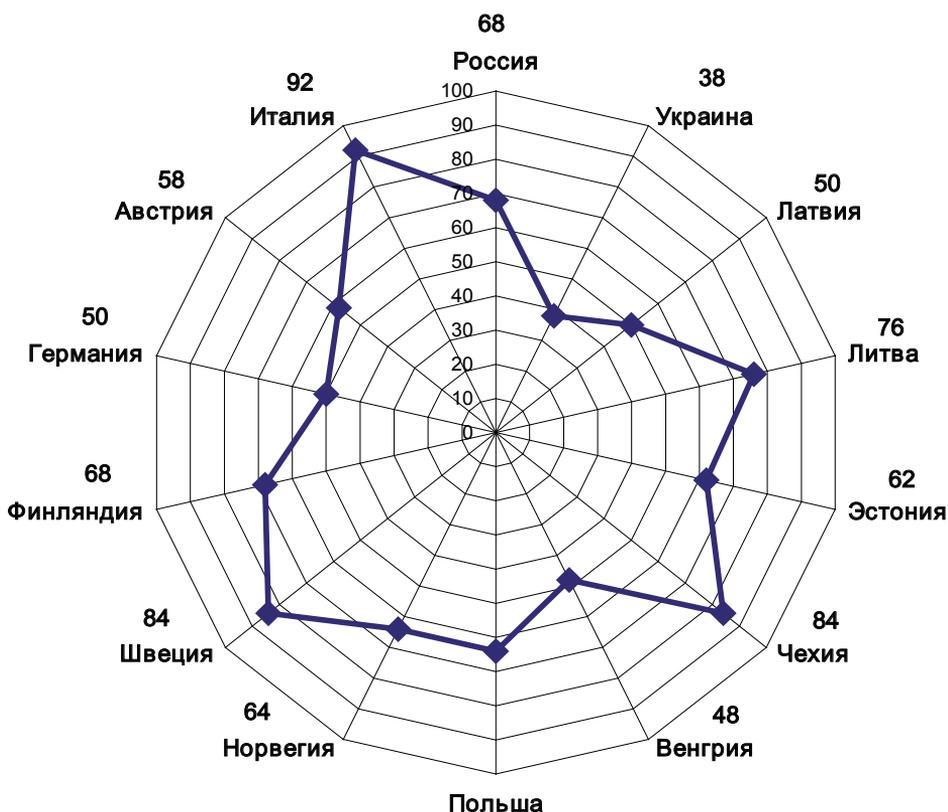


Рис. 4. Оценка внутренней системы обеспечения качества в стране, баллы

Сравнительный анализ стран по обозначенным критериям показал, что стратегию повышения качества образования опубликовали все вузы лишь

пяти стран: Литвы, Чехии, Норвегии, Австрии, Италии. В остальных исследуемых странах такую стратегию опубликовали большинство вузов. Лишь некоторые вузы в Украине, Латвии, Венгрии, Польше, Норвегии и Австрии смогли представить описание учебных программ в специальных терминах, характеризующих компетенции, которые получают студенты в процессе обучения. Только в России, Литве, Чехии, Польше, Финляндии, Италии большинство вузов разработали систему оценивания знаний студентов в соответствии с оценкой достижения результатов обучения или в соответствии с компетенциями. Практически все вузы анализируемых стран публикуют данные, непредвзятую и объективную информацию о программах и признании уровней образования.

Важным элементом национальной системы качества образования является внешнее обследование результатов ее функционирования. Изучение данного аспекта предполагает оценку полноты проведения внешней экспертизы системы качества образования. Внешняя экспертиза должна содержать такие обязательные элементы, как отчеты о самооценке, внешние сравнения, публикации результатов, процедуры проверки исполнения. Все исследуемые страны отметили 100%-й уровень внедрения внешней системы обеспечения качества образования, во всех странах, за исключением Швеции, Австрии, Италии. Внешняя система обеспечения качества охватывает все уровни образования, все программы и учебные курсы. Практически во всех странах все обязательные элементы включены во внешнюю систему обеспечения качества образования. Исключение составляют Норвегия и Швеция, где не разработаны и не включены во внешнюю систему процедуры проверки исполнения внешней экспертизы.

Для поиска точек соприкосновения в процессе интеграции образовательных систем различных стран в единое европейское образовательное пространство очень важно обеспечить достаточный уровень международного участия в функционировании системы обеспечения качества образования. Оценка уровня участия международных экспертов в различных элементах системы обеспечения качества образования позволяет сделать вывод о степени открытости страны для внешних наблюдателей. Открытыми для внешних наблюдателей и экспертов являются практически все исследуемые страны за исключением России, Украины и Польши, которые лишь в редких случаях приглашают международных экспертов для оценки эффективности функционирования системы обеспечения качества образования. Международные эксперты могут быть представлены в следующих элементах системы обеспечения качества образования, а именно: 1) управление национальными агентствами обеспечения качества; 2) проведение внешней оценки деятельности национального агентства обеспечения качества образования; 3) проведение внешней оценки институтов или программ; 4) участие в деятельности национальных агентств обеспечения качества; 5) участие в международных сетевых программах [2].

Сравнительная оценка стран по уровню представительства международных участников в различных элементах системы обеспечения качества образования представлена в таблице 2 (цветом выделены те элементы системы, в функционировании которых международные участники принимают активное участие, заштрихованные ячейки обозначают пассивное участие в элементе).

Таблица 2

**Представительство международных участников
в системе обеспечения качества образования**

Страны	Элементы системы обеспечения качества образования				
	1	2	3	4	5
Россия					
Украина					
Латвия					
Литва					
Эстония					
Чехия					
Венгрия					
Польша					
Норвегия					
Швеция					
Финляндия					
Германия					
Австрия					
Италия					

Особая роль в функционировании системы обеспечения качества отведена студентам. При этом достаточно важно, чтобы студенты принимали участие во всех элементах системы обеспечения качества, а именно: (1) в управлении национальными агентствами обеспечения качества; (2) как участники внешних групп для сравнительной оценки; (3) как наблюдатели внешних групп для сравнительной оценки; (4) как часть процесса принятия решений для внешнего сравнения; (5) в консультационном процессе при проведении внешнего сравнения; (6) в системах внутреннего обеспечения качества; (7) при подготовке отчетов о самообследовании; (8) в процедурах проверки результатов исследования. Такой подход предполагает активизацию роли студентов в осуществлении болонских преобразований, предполагается, что студенты должны участвовать в них как компетентные, равноправные и творческие партнеры.

Сравнительный анализ степени участия студентов в функционировании системы обеспечения качества образования представлен в табл. 3 (цветом

выделены те элементы системы, в функционировании которых студенты принимают активное участие).

Таблица 3

Степень участия студентов в функционировании системы обеспечения качества образования в стране

Страны	Элементы системы обеспечения качества образования							
	1	2	3	4	5	6	7	8
Россия								
Украина								
Латвия								
Литва								
Эстония								
Чехия								
Венгрия								
Польша								
Норвегия								
Швеция								
Финляндия								
Германия								
Австрия								
Италия								

Большинство европейских университетов с успехом используют созданные в 1984 г. Европейской комиссией инструменты, с помощью которых вузы могут обеспечить повышение мобильности человеческого капитала на европейском рынке труда, что является основным принципом Болонской декларации. Одним из таких инструментов является Приложение к диплому (Diploma Supplement), которое подготавливается университетами по модели, разработанной совместной рабочей группой, включающей экспертов Европейской комиссии, Совета Европы и ЮНЕСКО. Шаблон существует на 11 языках и дает полное описание предмета, уровня, контекста, содержания полученной подготовки. Приложение состоит из восьми разделов: информации о владельце диплома, полученной квалификации, уровне квалификации, содержании программы и результатах, информации о функциональном назначении квалификации, дополнительной информации, информации о национальной системе образования. Приложение к диплому повышает уровень академической мобильности и мобильности выпускников на рынке труда и, одновременно с этим, защищая автономию университетов, предлагает общую рамку взаимодействия, обеспечивает полноценной информацией об университетских программах партнерские образовательные организации и граждан, способствует продвижению университетов за рубежом [1].

Сделать вывод об эффективности интеграции образовательной системы страны в Болонский процесс невозможно без оценки прогресса внедрения Приложений к диплому, которые соответствуют требованиям, принятым в европейском образовательном пространстве. Сравнительный анализ исследуемых стран по данному критерию показал, что в России только 2% выпускников 2007 г. получили Приложение к диплому (Diploma Supplement). В 2009 г. была запланирована выдача Diploma Supplement выпускникам 1 и 2 уровня образования (бакалавриат и магистратура), однако статистических данных о количестве выданных российскими вузами Приложений к диплому в настоящий момент не опубликовано. В России Diploma Supplement заполняется на английском и русском языках, соответствует общеевропейскому формату, оно может выписываться как автоматически, так и по требованию, бесплатно, или за определенную плату. В Украине выпускники 2008/2009 гг. не получили Diploma Supplement, в дальнейшем планируется разработка такого приложения, однако сроки четко не определены. В Латвии, Эстонии, Чехии, Польше, Норвегии, Швеции, Финляндии, Австрии Diploma Supplement бесплатно получают выпускники трех уровней образования, приложение выписывается автоматически на английском языке, соответствует общеевропейскому формату. В Литве, Венгрии Diploma Supplement выдается бесплатно, автоматически выпускникам 1 и 2 уровня обучения, заполняется на английском языке, соответствует общеевропейскому формату. В Германии в 2008 г. 89% выпускников 1 и 2 уровней образования получили Diploma Supplement.

Практически во всех странах Diploma Supplement принимается как подтверждение уровня квалификации для второго и третьего уровня обучения. В некоторых странах (Россия, Украина) существует требования, согласно которому выпускники должны перевести информацию, представленную в Diploma Supplement на язык страны. Ни одна из анализируемых стран не заявила, что для первого и второго уровня обучения требуется дополнительное подтверждение уровня квалификации. Однако, по мнению экспертов, изучающих образовательный процесс исследуемых стран, выпускник может иметь определенные проблемы при устройстве на работу, предъявляя Diploma Supplement. Это обусловлено достаточно низким уровнем информированности работодателей о порядке признания квалификаций, представленных в Приложении к диплому. Данная ситуация противоречит основному принципу Болонской декларации, снижает эффективность мероприятий по поддержке мобильности студентов и выпускников.

Результатом активного сотрудничества вузов отдельных стран является разработка программ двойных степеней, совместных программ обучения студентов. Эффективность таких программ зависит от степени их поддержки, как на уровне государственных структур, так и на уровне отдельных вузов.

Законодательство регулирует процесс разработки и внедрения программ двойных степеней или совместных программ в двух из всех исследуемых

стран (в Норвегии и Германии), однако законодательно не запрещено разрабатывать и внедрять данные программы в образовательный процесс вузов страны. Практически все исследуемые страны отмечают низкий уровень участия вузов в совместных образовательных программах, что иллюстрируют данные, представленные в таблице 4. Наиболее распространенными международными программами, в которых принимают участие практически все страны, являются программы TEMPUS, ERASMUS-MUNDUS, DAAD.

Участие российских институтов в совместных программах оценивается на уровне не более 25%. В 2008 г. доля российских вузов, которые осуществляли тесное сотрудничество в сфере разработки совместных программ, составляла лишь 18%. В 2007 г. 132 российских вуза приняли участие в 422 совместных программах с зарубежными партнерами [2].

Таблица 4

Распределение стран по уровню участия вузов в совместных образовательных программах и программах двойных степеней

Участие в программах двойных степеней	75–100%	50–75%	25–50%	1–25%	0%
Страны		Италия	Чехия Норвегия Австрия	Украина Латвия Литва Венгрия Польша Финляндия Германия	Россия Эстония Швеция
Участие в совместных программах	75–100%	50–75%	25–50%	1–25%	0%
Страны	Италия	Австрия Финляндия	Чехия Норвегия Германия	Россия Украина Литва Эстония Венгрия Польша Швеция	Латвия

По данным, представленным в Национальных отчетах о реализации Болонского процесса в стране, в 2008 г. вузы Украины принимали участие в основном в TEMPUS программах, а также в национальных программах поддержки мобильности студентов и преподавателей; в Финляндии вузы приняли участие в 20 совместных программах в сфере технических наук, экономики и менеджмента, лесной промышленности; вузы Швеции участвовали в 22 программах ERASMUS-MUNDUS; в Норвегии представлено около 40 совместных программ в основном в сфере педагогики, экономики и менеджмента, медицины, экологии; вузы Чехии координируют 56 программ, направленных на развитие международной торговли, международных финансов, экономики и технологии; вузы Австрии приняли участие

в 50 программах, вузы Эстонии, Латвии, Литвы и Венгрии – в 20 программах; относительно большое количество совместных программ представлено в Италии, где более 30% вузов принимают участие в 400 программах; в Германии вузы принимали участие в 250 программах ERASMUS-MUNDUS и программах DAAD; в Польше представлены программы ERASMUS-MUNDUS, в основном связанные с такими направлениями как политика, социология, химия, инженерные науки, электроника, медицина [2].

Таким образом, в заключении можно отметить, что в Европе в целом завершился период сомнений и обсуждений целесообразности преобразований, заявленных в Болонской декларации. Болонский процесс перешел от стадии идей к стадии реализации. Практически все исследуемые страны находятся на пути к достижению основных принципов, заявленных в Болонской декларации, каждая страна выявила приоритеты такого развития. Практически все страны определяют в качестве основного приоритета развитие системы финансовой и информационной поддержки мобильности студентов, как на уровне отдельных вузов, так и на уровне государства. В национальных отчетах стран представлен внушительный перечень мероприятий, направленных на создание такой системы. Главенствующим направлением при этом является разработка национальных схем поддержки студентов, которые обеспечили бы студенту доступность всех уровней образования, возможность продолжения обучения в любой стране, участвующей в Болонском процессе, гарантировали бы участие в процессе принятия решений, направленных на изменение образовательной системы страны и создали бы дополнительные конкурентные преимущества на рынке труда. Положительным является тот факт, что, признавая необходимость формирования единого европейского образовательного пространства, все страны бережно относятся к национальным традициям и самобытности своих образовательных систем, стремясь сохранить позитивный опыт, накопленный в процессе реализации старых образовательных программ, особенности собственной системы образования и традиции, которые сформировались в университетах.

Библиографический список

1. **Ларионова, М. В.** Формирование общеевропейского образовательного пространства: задачи для российской высшей школы [Текст] / М. В. Ларионова // Вопросы образования. 2004. № 4. С. 142–149. ISBN 1814–9545.
2. **Bologna Process.** National Repots: 2007–2009 [Электронный ресурс] // The official Bologna Process web site 2007–2010 [Сайт]. URL: <http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/> (дата доступа 3. 11. 2009г.).

РАЗДЕЛ X ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

УДК 37.013

Ахвердова Яна Владимировна

Аспирант Ставропольского государственного университета, K-Psyho-Kpp@stavs.ru, Ставрополь

ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ ДЕЛИНКВЕНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ

Ahverdova Yana Vladimirovna

The post-graduate student of the Stavropol state university, K-Psyho-Kpp@stavs.ru, Stavropol

PROBLEM OF FORMATION DEVIATIONS OF BEHAVIOUR AT TEENAGE AGE

Современное понимание поведения выходит далеко за рамки совокупности реакций на внешний стимул. Под внешней активностью человека понимаются любые внешние проявления: движения, действия, поступки, высказывания, вегетативные реакции. Внутренними составляющими поведения считаются: мотивация и целеполагание, когнитивная переработка, эмоциональные реакции, процессы саморегуляции.

В большинстве наук принято деление явлений на «нормальные» и «аномальные». По справедливому замечанию Ж. Годфруа, вопрос «Какое поведение можно считать нормальным?» является центральным для объяснения человеческого поведения, в том числе отклоняющегося. В строгом смысле определение понятий «нормальное» и «аномальное» поведение затруднено, а границы между ними весьма размыты [2, с. 89].

Так отклоняющееся поведение занимает свою собственную нишу в ряду психических феноменов. Данные феномены рассматриваются с точки зрения медицинской нормы на оси «здоровье – предболезнь – болезнь». Отклоняющееся поведение выражает социально-психологический статус личности на оси «социализация – дезадаптация – изоляция». Очевидная сложность определения изучаемого понятия обусловлена, прежде всего, его междисциплинарным характером. В настоящее время термин используется в двух основных значениях. В значении «поступок, действия человека, не соответствующие официально установленным или фактически сложившимся в данном обществе нормам». В значении «социальное явление, выражающееся в относительно массовых и устойчивых формах человеческой деятельности, не соответствующих официально установленным или фактически

сложившимся в данном обществе нормам и ожиданиям» оно является предметом социологии, права, социальной и клинической психологии [1, с. 77].

Определение понятия предполагает выделение существенных признаков явления:

– отклоняющееся поведение личности – это поведение, которое не соответствует общепринятым или официально установленным социальным нормам;

– девиантное поведение и личность, его проявляющая, вызывают негативную оценку со стороны других людей;

– особенностью отклоняющегося поведения является то, что оно наносит реальный ущерб самой личности или окружающим людям;

– рассматриваемое поведение преимущественно можно охарактеризовать как стойко повторяющееся;

– для того чтобы поведение можно было квалифицировать как отклоняющееся, оно должно согласовываться с общей направленностью личности;

– особенностью отклоняющегося поведения является то, что оно рассматривается в пределах медицинской нормы;

– особенностью отклоняющегося поведения является то, что оно сопровождается различными проявлениями социальной дезадаптации;

– в качестве последнего признака отклоняющегося поведения можно отметить его выраженное индивидуальное и возрастно-половое своеобразие [1; 2; 4; 5; 7].

Исходя из всего сказанного выше, можно дать следующее определение отклоняющегося (девиантного) поведения – это устойчивое поведение личности, отклоняющееся от наиболее важных социальных норм, причиняющее реальный ущерб обществу или самой личности, а также сопровождающееся ее социальной дезадаптацией.

Что касается вопроса о классификации видов отклоняющегося поведения, он остается спорным.

Один из наиболее полных и интересных вариантов систематизации видов отклоняющегося поведения личности, на наш взгляд, принадлежит Ц. П. Короленко и Т. А. Донских. Авторы делят все поведенческие девиации на две большие группы: нестандартное и деструктивное поведение. Нестандартное поведение может иметь форму нового мышления, новых идей, а также действий, выходящих за рамки социальных стереотипов поведения. Подобная форма предполагает активность, хотя и выходящую за рамки принятых норм в конкретных исторических условиях, но играющую позитивную роль в прогрессивном развитии общества. Примером нестандартного поведения может быть деятельность новаторов, революционеров, оппозиционеров, первооткрывателей в какой-либо сфере знания. Данная группа не может быть признана отклоняющимся поведением в строгом смысле [4, с. 51–53].

Типология деструктивного поведения выстраивается в соответствии с его целями. В одном случае это внешнедеструктивные цели, направленные на нарушение социальных норм (правовых, морально-этических, культурных)

и соответственно внешнедеструктивное поведение. Во втором случае – внутридеструктивные цели, направленные на дезинтеграцию самой личности, ее регресс, и соответственно внутридеструктивное поведение.

Внешнедеструктивное поведение, в свою очередь, делится на аддиктивное и антисоциальное. Аддиктивное поведение предполагает использование каких-то веществ или специфической активности с целью ухода от реальности и получения желаемых эмоций. Антисоциальное поведение заключается в действиях, нарушающих существующие законы и права других людей в форме противоправного, асоциального, аморально-безнравственного поведения.

В группе внутридеструктивного поведения Ц. П. Короленко и Т. А. Донских выделяют: суицидное, конформистское, нарциссическое, фанатическое и аутическое поведение. Суицидное поведение характеризуется повышенным риском самоубийства. Конформистское – поведение, лишенное индивидуальности, ориентированное исключительно на внешние авторитеты. Нарциссическое – управляется чувством собственной грандиозности. Фанатическое – выступает в форме слепой приверженности к какой-либо идее, взглядам. Аутистическое – проявляется в виде непосредственной отгороженности от людей и окружающей действительности, погруженности в мир собственных фантазий [5; 7].

Все перечисленные формы деструктивного поведения отвечают, по мнению ученых, таким критериям девиантности, как ухудшение качества жизни, снижение критичности к своему поведению, когнитивные искажения (восприятия и понимания происходящего), снижение самооценки и эмоциональные нарушения. Наконец, они с большой вероятностью приводят к состоянию социальной дезадаптации личности вплоть до полной ее изоляции.

В психологической литературе можно встретить и другие подходы к классификации видов отклоняющегося поведения личности.

В соответствии с перечисленными критериями выделим три основные группы отклоняющегося поведения: асоциальное (аморальное) поведение, аутодеструктивное (саморазрушительное) поведение, антисоциальное (делинквентное) поведение.

Асоциальное поведение – это поведение, уклоняющееся от выполнения морально-нравственных норм, непосредственно угрожающее благополучию межличностных отношений. Оно может проявляться как агрессивное поведение, сексуальные девиации вовлеченность в азартные игры на деньги, бродяжничество, иждивенчество.

Аутодеструктивное (саморазрушительное поведение) – это поведение, отклоняющееся от медицинских и психологических норм, угрожающее целостности и развитию самой личности. Саморазрушительное поведение в современном мире выступает в следующих основных формах: суицидальное поведение, пищевая зависимость, химическая зависимость, фанатичес-

кое поведение, аутическое поведение, виктимное поведение, деятельность с выраженным риском для жизни.

Антисоциальное (делинквентное) поведение – это поведение, противоречащее правовым нормам, угрожающее социальному порядку и благополучию окружающих людей. Оно включает любые действия или бездействия, запрещенные законодательством.

Проблема делинквентного (противоправного, антиобщественного) поведения, является центральной для исследования в нашей работе. В психологической литературе понятие делинквентности скорее связывается с противоправным поведением вообще. Это любое поведение, нарушающее нормы общественного порядка. Данное поведение может иметь форму мелких нарушений нравственно-этических норм, не достигающих уровня преступления. Здесь оно совпадает с асоциальным поведением. Оно также может выражаться в преступных действиях, наказуемых в соответствии с Уголовным кодексом. В этом случае поведение будет криминальным, антисоциальным.

Для решения таких вопросов, как определение степени выраженности делинквентности и меры воздействия на личность, важное значение также имеет систематизация типов правонарушителей.

В 1932 г. Н. И. Озерецким была предложена актуальная и сегодня типология несовершеннолетних правонарушителей по степени выраженности и характеру личностных деформаций: случайные, привычные, стойкие и профессиональные правонарушители. Среди подростков, совершивших правонарушения, А. И. Долгова, Е. Г. Горбатовская, В. А. Шумилкин и др. в свою очередь выделяют следующие три типа:

1) последовательно-криминогенный «вклад» личности в преступное поведение при взаимодействии с социальной средой является решающим, преступление вытекает из привычного стиля поведения, оно обусловливается специфическими взглядами, установками и ценностями субъекта;

2) ситуативно-криминогенный – нарушение моральных норм, правонарушение непроступного характера и само преступление в значительной степени обусловлены неблагоприятной ситуацией; преступное поведение может не соответствовать планам субъекта, быть с его точки зрения эксцесом; такие подростки совершают преступления часто в группе и в состоянии алкогольного опьянения, не являясь инициаторами правонарушения;

3) ситуативный тип – незначительная выраженность негативного поведения; решающее влияние ситуации, возникающей не по вине индивида; стиль жизни таких подростков характеризуется борьбой положительных и отрицательных влияний [1; 3; 7].

Делинквентное поведение как форма девиантного поведения личности имеет ряд особенностей:

– во-первых, это один из наименее определенных видов отклоняющегося поведения личности;

– во-вторых, делинквентное поведение регулируется преимущественно правовыми нормами – законами, нормативными актами, дисциплинарными правилами;

– в-третьих, противоправное поведение признается одной из наиболее опасных форм девиаций, поскольку угрожает самим основам социального устройства – общественному порядку;

– в-четвертых, такое поведение личности активно осуждается и наказывается в любом обществе;

– в-пятых, важно то, что противоправное поведение по своей сути означает наличие конфликта между личностью и обществом – между индивидуальными стремлениями и общественными интересами [4; 6].

Социальные условия играют определенную роль в происхождении противоправного поведения. К ним, прежде всего, относятся многоуровневые общественные процессы. Это, например, слабость власти и несовершенство законодательства, социальные катаклизмы и низкий уровень жизни.

Согласно Р. Мертону, некоторые люди не могут отказаться от делинквентного поведения, потому что в нынешнем обществе потребления подавляющее большинство любой ценой стремится к доходу, потреблению и успеху. Людям, так или иначе «отодвинутым в сторону» от общественных благ, трудно достичь желанных целей легальным путем.

Социальной причиной антиобщественного поведения конкретной личности также может быть склонность общества навешивать ярлыки.

Суммируя литературные данные, можно перечислить следующие микросоциальные факторы, вызывающие делинквентность:

– фрустрация детской потребности в нежной заботе и привязанности со стороны родителей (например, чрезвычайно суровый отец или недостаточно заботливая мать), что в свою очередь вызывает ранние травматические переживания ребенка;

– физическая или психологическая жестокость или культ силы в семье недостаточное влияние отца, затрудняющее нормальное развитие морального сознания;

– острая травма (болезнь, смерть родителя, насилие, развод) с фиксацией на травматических обстоятельствах;

– потворствование ребенку в выполнении его желаний; недостаточная требовательность родителей, их неспособность выдвигать последовательно возрастающие требования или добиваться их выполнения;

– чрезмерная стимуляция ребенка – слишком интенсивные ранние любовные отношения к родителям, братьям и сестрам;

– несогласованность требований к ребенку со стороны родителей, вследствие чего у ребенка не возникает четкого понимания норм поведения;

– смена родителей (опекунов);

– хронически выраженные конфликты между родителями;

– нежелательные личностные особенности родителей;

– усвоение ребенком через научение в семье или в группе делинквентных ценностей (явных или скрытых) [6, с. 112–117].

Индивидуальные детерминанты противоправного поведения представляют особый интерес для психологического анализа.

Противоправные действия в подростковом возрасте (12–17 лет) являются еще более осознанными и произвольными. Наряду с «привычными» для данного возраста нарушениями, такими, как кражи и хулиганство – у мальчиков, кражи и проституция – у девочек, приобрели широкое распространение новые их формы: торговля наркотиками и оружием, рэкет, сутенерство, мошенничество, нападение на бизнесменов и иностранцев. В 1998 г. было зарегистрировано около 190 тыс. несовершеннолетних преступников (10% от общего числа нарушителей закона). По статистике большая часть преступлений, совершенных подростками, групповые.

В. Н. Кудрявцев считает, что преступная карьера, как правило, начинается с плохой учебы и отчуждения от школы (негативно-враждебного отношения к ней). Затем происходит отчуждение от семьи на фоне семейных проблем и «непедагогических» методов воспитания. Следующим шагом становится вхождение в преступную группировку и совершение преступления. На прохождение этого пути требуется в среднем два года [2].

Таким образом, можно сделать вывод, что проблема изучения делинквентного поведения, является центральной для исследования большинства социальных наук, поскольку общественный порядок играет важную роль в развитии как государства в целом, так и каждого человека в отдельности. Особенно важна данная проблема при изучении подростков, которые являются потенциальной группой риска. Такая психологическая реальность, как делинквентное поведение личности, содержит в себе как общие закономерности, так и выраженное индивидуальное своеобразие. Каждая черта человека представляет определенное отношение личности к окружающей действительности, к жизненным условиям развития. В зависимости от того, какие особенности выступают на первый план, взаимодействуют со средой, влияние среды может быть более ослабленным или же, наоборот, достаточно сильным, что в итоге приводит к качественно различным стереотипам поведения, начиная от социально-приемлемых и до асоциальных стереотипов.

Библиографический список

1. **Башкатов, И. П.** Психология асоциально – криминальных групп подростков и молодежи [Текст] / И. П. Башкатов – М., 2002.
2. **Гилинский, Л. И.** Социология девиантного поведения [Текст] / Л. И. Гилинский, В. С. Афанасьев – СПб., 1993.
3. **Змановская, Е. В.** Девиантология (психология отклоняющегося поведения) [Текст] / Е. В. Змановская – М., 2003.
4. **Клейберг, Ю. А.** Психология девиантного поведения [Текст] / Ю. А. Клейберг – М., 2001.

5. **Клейберг, Ю. А.** Социальные нормы и отклонения [Текст] / Ю. А. Клейберг – М., 1997.
6. **Социальные** отклонения [Текст] / Под ред. В. Н. Кудрявцева. – М., 1989.
7. **Чудновский, В. Э.** Самосознание подростков с гармоничным и отклоняющимся поведением [Текст] / А. Ю. Кржечковский, А. А. Можейко – Ставрополь, 1993.

УДК 364.44

Нургалеев Владимир Султанович

Доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики и психологии профессиональной деятельности ГОУ ВПО «Сибирский государственный технологический университет», sultanis@yandex.ru, Красноярск

Каскевич А. А.

Преподаватель кафедры иностранных языков Сибирского Государственного Университета, sultanis@yandex.ru, Красноярск

**ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ
НИВЕЛИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОГО
БАРЬЕРА ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ**

Nurgaleev Vladimir Sultanovich

Doctor of Psychology, Head of Pedagogics and Professional Field Psychology Department of Federal Educational Establishment of Higher Education "Siberian State Technology University", sultanis@yandex.ru, Krasnoyarsk

Kaskevich A. A.

Teacher of the chair of foreign languages of the Siberian State Technological University, sultanis@yandex.ru, Krasnoyarsk

**PSYCHOLOGICAL CONDITIONS OF OVERCOMING
OF COMMUNICATIVE BARRIERS IN FOREIGN LANGUAGE
LEARNING**

Английский язык уже долгое время является международным языком общения. В настоящее время существуют возможности для общения с представителями других стран, но, несмотря на это, немногие молодые люди настроены на общение с зарубежными сверстниками. Большинство из них избегает контакта с носителями иностранных языков даже тогда, когда те являются инициаторами общения.

Данная работа посвящена исследованию психологического барьера, затрудняющего общение личности на иностранном языке, которое в лингвистической сфере деятельности получило название «языковой барьер». В этой связи мы поставили перед собой цель разработать психологическое

обеспечение нивелирования коммуникативного барьера при обучении говорению на иностранном языке.

Под психологическим обеспечением исследуемого процесса мы, вслед за В. В. Игнатовой, понимаем систему, включающую совокупность факторов, условий и средств организации того или иного процесса и их реализации посредством специальных форм, методов и приемов (технологий) с учетом критериев эффективности их реализации [5].

Исходя из философского определения понятия системы как «совокупности элементов, находящихся в отношениях и связях друг с другом, которая образует определённую целостность, единство» [6], мы считаем важным выделить в психологическом обеспечении три структурных компонента: содержательный (нивелирование психологического барьера говорения при усвоении устной иностранной речи); операционально-деятельностный (психологические условия нивелирования данного барьера); оценочно-регулятивный (определение критериальных признаков языковой компетентности студентов как показатель нивелирования психологического барьера).

Содержательный компонент указанного психологического обеспечения связан с особенностями речевой деятельности и проблемой нивелирования психологического барьера говорения на иностранном языке при обучении студентов в системе профессионального образования.

Языковой барьер проявляется как индивидуальная, субъективная невозможность в разговоре пользоваться теми знаниями, которые уже есть у студента. Это явление субъективной природы, возникающее в объективно сложившейся ситуации, сигналом появления которого являются острые отрицательные эмоциональные переживания, сопровождающиеся нервно-психическим напряжением и препятствующее процессу взаимодействия, поскольку субъект не проявляет себя из-за невозможности выразить свои мысли, высказать свою точку зрения.

В справочной литературе данное явление определяется как психическое состояние, проявляемое в виде неадекватной пассивности, затрудняющее выполнение тех или иных действий, что инициирует внутреннее препятствие психологической природы, выражающееся в нежелании, боязни, неуверенности. Оно зачастую появляется в деловых и личных взаимоотношениях, мешая установлению открытых и доверительных отношений. Эмоциональный механизм данных барьеров состоит в усилении отрицательных переживаний и установок, ассоциированных с задачей, – стыда, чувства вины, страха, тревоги, низкой самооценки [11].

В социальном поведении психологические барьеры представлены барьерами общения (коммуникативными барьерами), которые препятствуют установлению нормальных контактов в межличностном взаимодействии.

Выявляя объем понятия «психологический барьер», мы в качестве оснований деления использовали базовые сферы личности и выделили барьеры когнитивного, эмотивного, операционного и мотивационного видов. Кратко охарактеризуем каждый из них.

Когнитивные барьеры проявляются перед чем-либо новым, в отсутствии определенного знания о нем, что вызывает пассивное противодействие. Данный барьер, создает неопределенность удовлетворения потребности в информации, в ее количестве, качестве, ожидаемой ценности и доступности. При этом, небольшими когнитивными барьерами может вызываться интерес к информации (особенно, когда новые знания не соответствуют старым и возникает так называемая проблемная ситуация). Если же несоответствие новой информации жизненному опыту будет слишком резким, данный барьер вызывает уже не интерес, а скорее, страх.

Эмотивные барьеры связаны с физическим состоянием человека на фоне эмоциональных переживаний (страдание, горе, гнев, отвращение, брезгливость, презрение, страх, тревога, стыд и вина), в процессе освоения (принятия или отторжения) новых условий деятельности. Данные барьеры, как правило, проявляются в виде внутренних препятствий, мешающих совершению допускаемых и даже поощряемых обществом поступков, таких, как учеба, работа, общение и другие виды деятельности, некоторые из которых не только приемлемы, но и желательны, вместе с тем, их реализация затрудняется ленью, страхом или отвращением, связанными с предыдущим опытом тех или иных видов деятельности. Например, страх и отвращение, которое испытал человек в ситуации оценивания в начальных классах школы (или еще раньше), может проявиться в подобных же переживаниях перед экзаменом, результаты которого в данной ситуации не зависят ни от осознанной вероятности успеха, ни от степени подготовленности или отношения экзаменаторов.

Операционные барьеры возникают в тех случаях, когда потребности опредмечиваются в том или ином виде деятельности. Они, как правило, мешают получать доступ к желаемым ценностям, в связи с чем, их можно рассматривать как барьеры неправильной установки сознания. Если под установкой понимать готовность к действию в соответствии с ситуацией общения, то так называемая неправильная установка возникает в результате ее деформации стереотипами мышления, неадекватным отношением, отсутствием внимания и интереса к кому-либо или чему-либо. В этой связи, в качестве основных операционных барьеров можно назвать некомпетентность, недоверие, непонимание и нежелание, преодоление которых возможно только через создание дополнительных организационных условий, позволяющих реализовать в деятельностной системе линию взаимодействия «снизу – вверх», в то время как основная совокупность организационных условий обеспечивает реализацию обратной линии («сверху–вниз»).

Мотивационные барьеры проявляются как отсутствие положительных мотивов деятельности, например, интереса, без которых невозможны ни ее инициирование, ни активизация. Поскольку мотивы представляют собой обобщенное выражение потребностей, им присущи все черты, которыми те характеризуются, и они, по сути, являются интегральным выражением социального и биологического в жизнедеятельности человека. Как показывают

социально-психологические исследования, мотивация учебной деятельности неоднородна, она зависит от множества факторов: индивидуальных особенностей студентов, характера ближайшей референтной группы, уровня развития студенческого коллектива и так далее.

Для эффективного обучения устной иноязычной речи преподавателю необходимо уметь определить наличие психологического барьера у обучаемого, распознать его природу и характер, а также выбрать оптимальный путь его преодоления, что является одним из условий повышения уровня эффективности общения и способствует разрыванию коммуникативного потенциала личности, связанного с языком, речью, мимикой и пантомимикой.

Рассматривая проблему «языкового барьера» в преподавании английского языка в вузе, необходимо уделить особое внимание речи как специфической деятельности, точнее – ее самостоятельного вида, представляющего собой активный, целенаправленный, мотивированный, предметный (содержательный) процесс выдачи и / или приема сформированной посредством языка мысли (волеизъявления, выражения чувств), направленный на удовлетворение коммуникативно-познавательной потребности человека в процессе общения [4].

В данном контексте А. Н. Леонтьев отмечает, что обучение иноязычной речи требует от нас превращения речевой деятельности в речевое действие и затем в речевую операцию. Это процесс перехода от осознанной деятельности к деятельности полностью автоматизированной [7].

Следовательно, можно сказать, что существенное значение для обучения языкам имеют речевые навыки и умения, необходимые для решения речемыслительных задач в процессе коммуникации, а также языковые автоматизмы, которые обеспечивают языковое «обслуживание» речемыслительной деятельности. Их развитие возможно при воссоздании на уроке реальных условий общения и обеспечении эффективной коммуникации через формирование соответствующих навыков, умений и автоматизмов как единого комплекса свойств, что зависит от условий их становления [8].

Операционально-деятельностный компонент зависит от предыдущего и разрабатывается на основе информации о речевой деятельности на иностранном языке как специфического вида деятельности и особенностях психологического барьера говорения, в частности.

Согласно концепции И. А. Зимней, речевая деятельность есть процесс формирования и формулирования мысли [3]. Поэтому предмет мысли ученика должен быть ему интересен, ясен и доступен для понимания. Стремясь выразить свою мысль или понять чужую, ученик ищет средства и способы для этого. Учитель должен помочь ему, но, не решая задачу за него, а решая задачу вместе с ним, будучи при этом не координатором, а всего лишь помощником.

Кроме того, Л. С. Выготский писал о том, что внешняя речь есть процесс превращения мысли в слово, материализация и объективизация мысли [1],

выступающие коммуникативной функцией мышления в ходе решения речемыслительных задач.

Л. В. Щерба [13], Н. П. Ерастов [2], Р. П. Мильруд [8] и другие ученые доказали, что овладение речью регулируется не только навыками и умениями, но и мышлением, которое можно формировать, если направлять речь на решение интеллектуальных задач и организовывать ее в соответствии с их предметно-смысловым содержанием. Данный механизм речемыслительной деятельности обеспечивает построение содержательного произведения речи и реализуется лишь при функционировании механизмов восприятия, мышления, памяти, которые обслуживают интеллектуальную сторону говорения и стимулируют её.

Учитывая вышесказанное, мы принимаем в качестве первого психологического условия исследуемого процесса инициирование речемыслительной активности студентов, направленной на развитие их коммуникативных умений.

Источником речевой деятельности во всех ее видах является коммуникативно-познавательная потребность и соответствующий ей мотив. Только путем формирования познавательных мотивов можно достичь успеха в обучении иностранному языку. Человек в норме говорит на родном языке тогда, когда испытывает потребность выразить мысль. Интерес, как своеобразная внутренняя направленность обучающегося, плодотворно сказывается на процессе и результатах учебной деятельности.

З. Н. Никитенко ядром интереса считает такое эмоционально-познавательное отношение, которое в первую очередь мотивировано самой деятельностью или самим объектом. В ее исследованиях экспериментально подтверждена связь внутренних мотивов и интереса, при снижении внутренних мотивов снижается и интерес к предмету [9].

Внутренние мотивы, а именно интерес к самому языку, его познавательной и коммуникативной ценности, имеют большое значение в двух контекстах: как источники активности личности, влияющие на успешность деятельности, и как факторы, позволяющие выявить внутренние резервы личности для ее развития, обучения и воспитания, так как без наличия внутренней мотивации невозможно полноценное развитие личности [12]. Кроме того, наличие внешней, пусть даже прагматической, мотивации, при отсутствии внутренней, не всегда является достаточным для побуждения к речевой деятельности.

Также нельзя забывать о стремлении личности к достижению успеха и избеганию неудач. Первое проявляется как устойчивая диспозиция личности ощущать гордость и удовольствие при достижении успеха, представляющего собой субъективно переживаемое состояние радости в ситуации совпадения ожидаемого и достигнутого. В аналогичной формуле раскрывается стремление к избеганию неудачи.

В связи с вышесказанным, в качестве второго психологического условия мы принимаем активизацию внешней речевой деятельности на иностранном языке посредством внутреннего мотива достижения успеха.

Большую роль с точки зрения психологической науки играет эмоциональный фон на учебных занятиях. Положительные эмоции, как правило, снимают барьеры общения, стимулируют запоминание и в целом оптимизируют процесс обучения. ***Исходя из этого, можно предположить, что третьим психологическим условием исследуемого процесса может выступать обеспечение благоприятного психологического климата в учебной группе. Обоснуйте данный тезис.***

Важность эмоционального настроя в процессе обучения бесспорна, поскольку психологический климат связан, прежде всего, с особенностями взаимодействия между субъектами той или иной деятельности. «Уровень доверия является решающим фактором в любой обучающей среде», – пишет К. Э. Рудестам и справедливо утверждает, что «страх вызывает защитные реакции и заводит в тупик развитие всякой социальной системы» [10, с. 61].

Особую роль благоприятный климат приобретает в условиях обучения иностранному языку, так как данный процесс представляет собой полноценное общение, реализация которого возможно при условии, когда людям приятно быть вместе и им есть что сказать друг другу.

Кроме того, причиной формирования психологического барьера в языковой деятельности может выступать содержание обучения и / или сам его процесс. В этой связи, возникает вопрос: «В каком случае преподавателю исправлять студента, говорящего на иностранном языке?» Однозначного ответа на этот вопрос нет.

В процессе изучения иностранного языка наличие ошибок в речи обучаемого – нормальное явление. Многие преподаватели проявляют беспокойство, когда ученик делает ошибку, и немедленно исправляет ее. В данном случае и формируется страх сделать ошибку. Мы считаем, что именно такая ситуация способствует формированию коммуникативного барьера, который в будущем может привести к коммуникативной неудаче при общении с инофонным собеседником. Если общение между партнерами уже состоялось, не стоит акцентировать внимание на отклонении от языковых форм, если таковые имели место, поскольку безошибочной речи не бывает даже в монологической среде.

Учитывая взаимовлияние названных факторов, преподавателю иностранного языка следует, прежде всего, формировать коммуникативную компетенцию, высокий уровень которой будет положительно влиять на самооценку обучающегося.

Низкая самооценка нередко ведет к скованности (inhibition), которая зачастую вызвана ошибкобоязнью, что отрицательно влияет на овладение языком. В тонкой взаимосвязи с самооценкой, скованностью и раскованностью находится уровень тревожности (anxiety) при усвоении иностранного языка. Психологи различают тревожность на глобальном уровне, которая

присуща индивиду как черта характера, и ситуационную тревожность, связанную с тем или иным событием, ситуацией. Преподавателю важно различать эти виды, а также дебилитативную и фасилитативную (debilitative and facilitative) формы тревожности, первая из которых изнуряет организм, являясь помехой в обучении, вторая – способствует соревновательности, обеспечивая интеллектуальное напряжение. Как показало исследование Бейли (1983), высокий уровень тревожности, так и ее полное отсутствие, может тормозить успешное усвоение иностранного языка [14]. Снятие тревожности и преодоление барьеров психологической защиты является, таким образом, важным шагом к повышению уровня доверия и установлению контакта, необходимого для начала межличностного взаимодействия между участниками группы.

Оценочно-регулятивный компонент отражает критерии нивелирования коммуникативного барьера в речевой деятельности, главным показателем которого для оценки эффективности выявленных психологических условий, мы принимаем языковую компетенцию личности, проявление которой можно проследить по когнитивному, эмоционально-аксиологическому и поведенческому критериальным признакам.

Первый критерий связан с познавательным аспектом организации обучения. При контроле уровня речевой деятельности на иностранном языке, следует ориентироваться не на абсолютную, а на относительную правильность речи и связывать оценку не с языковыми ошибками, а с решением коммуникативной задачи.

Второй критерий связан с эмоциональным состоянием личности в образовательном пространстве, в котором организуется обучение студентов иностранному языку и его аксиологическое насыщение. В этой связи шкалами распределения могут выступить системы «положительные переживания – отрицательные переживания» и «интерес – безразличие», «ценно – неценно», «состояние тревожности – ощущение безопасности».

Третий критерий связан с включенностью студента в различные учебные мероприятия, поэтому основными шкалами в данном случае выступают системы «активность – пассивность» и «инициативность – безынициативность».

Подводя итоги данной статьи, мы можем сделать вывод о том, что коммуникативный барьер проявляется там, где не учитываются основные психологические условия обучения иноязычной речи и правила корректного исправления ошибок. В связи с этим, в практике преподавания иноязычного общения необходимо обеспечить реализацию нетрадиционных приемов обучения, создание специальных условий, направленных на развитие речемыслительной деятельности и свободного речепорождения на иностранном языке, а также положительного психологического микроклимата в образовательном пространстве, чему и способствует, на наш взгляд, разработанное психологическое обеспечение исследуемого процесса.

Библиографический список

1. **Выготский, Л. С.** Мышление и речь [Текст] / Л. С. Выготский. – М.: Лабиринт, 1999. – 352 с.
2. **Ерастов, Н. П.** Психология общения. Пособие для студентов психологов [Текст] / Н. П. Ерастов. – Ярославль: Изд-во Яр. ун-та, 1979. – 96 с.
3. **Зимняя, И. А.** Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке [Текст] / И. А. Зимняя. – М.: Просвещение, 1978. – 159 с.
4. **Зимняя, И. А.** Лингвopsихология речевой деятельности [Текст] / И. А. Зимняя. – М.: Воронеж: НПО «МОДЭК», 2001. – 432 с.
5. **Игнатова, В. В.** Педагогические стратегии как предмет системного анализа [Текст] / В. В. Игнатова, В. С. Нургалеев // Мир человека: научно-информационное издание. – Вып. 1. – Красноярск: СибГТУ, 2001. – С. 112–122.
6. **Ильичев, Л. Ф.** Философский энциклопедический словарь [Текст] / Л. Ф. Ильичев. – М.: Советская энциклопедия, 1983. – 610 с.
7. **Леонтьев, А. Н.** Управление усвоением иностранным языком [Текст] / А. Н. Леонтьев // Иностранные языки в школе. – 1975. – № 2. – С. 83–87.
8. **Мильруд, Р. П.** Навыки и умения в обучении говорению [Текст] / Р. П. Мильруд // Иностранные языки в школе. – 1999. – № 1. – С. 26–34.
9. **Никитенко, З. Н.** К проблеме выделения культурного компонента в содержании обучения английскому языку в начальной школе [Текст] / З. Н. Никитенко // Иностранные языки в школе. – 1993. – №3. – С. 5–10.
10. **Рудестам, К.** Групповая психотерапия [Текст] / К. Рудестам. – М.: Питер, 1990. – 384 с.
11. **Соколов, А. В.** Общая теория социальной коммуникации [Текст] / А. В. Соколов. – СПб.: Изд-во Михайлова В. А., 2002. – 461 с.
12. **Чирков, В. И.** Самодетерминизация и внутренняя мотивация поведения человека. [Текст] / В. И. Чирков // Вопросы психологии. – 1996. – № 3. – С. 116–132.
13. **Щерба, Л. В.** Избранные работы по русскому языку [Текст] / Л. В. Щерба. – М.: Аспект-Пресс, 2007. – 260 с.
14. **Zhao Na.** A Study of High School Students' English Learning Anxiety / Zhao Na. // The Asian EFL Journal. – Asian EFL Journal Press 2007. – Vol. 9, №. 3 – P. 22–34.

УДК 301.085

Айзман Нина Игоревна

Директор Центра практической психологии ГОУ ВПО «Новосибирский государственный педагогический университет», nina.aizman@mail.ru, Новосибирск

**ВЛИЯНИЕ ИНДИВИДУАЛЬНЫХ И ГРУППОВЫХ
ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ СРЕДСТВ НА ФОРМИРОВАНИЕ
ЗДОРОВОЙ ЖЕНСКОЙ СЕКСУАЛЬНОСТИ**

Auzman Nina Igorevna

Director of the Center for practical psychology at the Novosibirsk State Pedagogical University, nina.aizman@mail.ru, Novosibirsk

**INFLUENCE OF INDIVIDUAL AND GROUP PSYCHOLOGICAL
MEANS ON FORMATION OF HEALTHY FEMALE SEXUALITY**

В 90-х г. XX в. в России происходили большие социально – экономические изменения, которые внесли соответствующие преобразования в политическую, общественную и культурную жизнь страны. «Главными тенденциями развития массовой сексуальной культуры в постсоветской России стали вульгаризация, коммерциализация и вестернизация» [2]. Эти процессы происходили на фоне изменения семейных стереотипов и ценностей, трансформации традиционных стереотипов репродуктивного поведения, изменений паттернов семейных отношений. В настоящее время, зарубежные и отечественные исследователи отмечают, что новая социально-психологическая модель личности женщины несет в себе искаженный образ женщины, вынужденной в силу чрезмерных требований, предъявляемых к ней обществом, демонстрировать в семье и в социуме мужские модели поведения с целью адаптации к сложным средовым условиям. В сознании женщины существует разрыв между существующими в прошлом веке представлениями о полоролевой идентичности женщины и изменениями ее полоролевых функций, свойственных постмодернистскому обществу XXI в. [3]. При этом возникающие не только психосексуальные проблемы женщин, а в первую очередь вопросы здоровой сексуальности требуют детального изучения

В нашем исследовании мы даем определение «здоровой женской сексуальности», под которым понимается совокупность следующих признаков: способность устанавливать и поддерживать межличностные отношения при решении проблем на высоком уровне; достигнутая позитивная идентичность; высокий уровень принятия собственной сексуальности, положительное отношение к физическим контактам, способность к нежности; отсутствие склонности к переживанию чувства вины; высокая способность устанавливать свободные отношения с партнером, не нарушая личных границ [1].

Для развития этих качеств нами была поставлена задача разработать, реализовать и проанализировать эффективность различных психологических средств, влияющих на формирование здоровой женской сексуальности, представленных программами индивидуальной и групповой коррекции. Контингент участников исследования был представлен следующими группами:

1) 100 испытуемых – студентки в возрасте от 17 до 22 лет, включенные в контрольную группу;

2) 100 испытуемых – студентки в возрасте от 17 до 22 лет, включенные в экспериментальную группу:

а) 50 студенток участвовали в индивидуальном консультировании:

– 25 студенток получали консультации по проблеме формирования женской сексуальности с помощью метода индивидуальной беседы;

– 25 студенток получали консультации по проблеме формирования женской сексуальности с помощью методов индивидуальной гештальт-терапии и разработанной нами «техники реформирования некритически усвоенного интроекта»;

б) 50 студенток принимали участие в работе психокоррекционных групп:

– 25 студенток принимали участие в тренинговых группах, в которых была использована авторская методика формирования женской сексуальности;

– 25 студенток принимали участие в группах психодраммы.

Исследование эффективности психологических средств формирования женской сексуальности проводилось в несколько этапов.

На первом этапе с помощью χ^2 критерия Пирсона выявлены различия в распределении признаков, включенных в компоненты структуры сексуальности у испытуемых контрольной и экспериментальной групп.

В результате исследования выявлено, что целенаправленное использование различных психологических средств формирования женской сексуальности создает условия для развития всех компонентов структурно-функциональной модели женской сексуальности [1], при этом наиболее выраженные изменения наблюдаются в отношении когнитивного и телесного компонентов. В целом, статистический анализ данных респондентов контрольной и экспериментальной групп позволил выявить следующие тенденции:

1) изменения поведенческого компонента в результате использования психологических средств связаны с развитием коммуникативной компетентности респондентов – их умения задействовать внешний ресурс для преодоления проблемных ситуаций; а также наличие эмоционально-положительных форм прямого и косвенного обозначения половой принадлежности респондента, что свидетельствует о возрастании значимости сферы психосексуальности в общей структуре самосознания. В меньшей степени изменениям подвержены устойчивые паттерны поведения, усвоенные в системе семейных отношений;

2) изменения когнитивного компонента связаны с перестройкой системы установок и самовосприятия как представителя гендера. В эксперименталь-

ной группе значимо выше убеждения о контролируемости окружающего мира и событий собственной жизни. У респондентов этой группы чаще диагностируется мораторий идентичности, что, на наш взгляд, связано с большей осознанностью женского Я, усилением феминности и ее роли в структуре сексуальности девушек, что приводит к столкновению с устоявшейся системой маскулинной или андрогинной ориентации и формирует внутриличностный конфликт, который и является диагностическим признаком моратория гендерной идентичности;

3) значимые различия также выявлены в отношении телесного компонента. В экспериментальной группе восприятие своего тела отличается гармонизацией сферы сексуальности в целом, принятием физического Я, оздоровлением телесности испытуемых;

4) эмоциональный компонент структуры сексуальности в группе после использования психологических средств характеризуется снижением личностной тревожности, склонности к чувству вины, возрастанием уверенности в себе и способности к самоконтролю;

5) изменения в экзистенциальном компоненте связаны со снижением субъективного уровня одиночества и более полным переживанием единения и близости с партнером.

Таким образом, в целом по группе отмечается, что воздействие психологических средств (индивидуальная беседа, индивидуальный гештальт, психодрама, психологический тренинг) позволяет сформировать более здоровую женскую сексуальность, выводя на более высокий уровень развития ее отдельные компоненты.

На втором этапе исследования эффективности психологических средств формирования сексуальности поставлена задача выявить особенности воздействия на компоненты женской сексуальности таких индивидуальных форм психологической коррекции, как индивидуальное консультирование с использованием методов индивидуальной беседы и гештальт-терапии.

Для выявления особенностей воздействия на компоненты сексуальности таких индивидуальных форм психологической коррекции как индивидуальное консультирование с использованием методов беседы и гештальта проведен анализ данных респондентов, участвовавших в индивидуальном консультировании с использованием этих методов.

В качестве методов статистического анализа для выявления эффективности использованных средств индивидуальной коррекции использованы U-критерий Манна-Уитни и ф-критерий Фишера.

Для оценки значимости изменений структурных компонентов сексуальности в результате воздействия индивидуальной беседы и методов гештальт-терапии с помощью t-критерия Стьюдента выявлен сдвиг значения исследуемого признака в связанных выборках.

В результате сравнения эффективности использования таких средств индивидуальной коррекции, как индивидуальная беседа и методы гештальт-

терапии в целях формирования здоровой женской сексуальности, выявлены следующие тенденции:

1) Индивидуальная беседа повлияла на развитие способности респондентов к установлению контактов в проблемных ситуациях, при этом чаще диагностируется отчужденное определение себя как представителя женского пола. Эти признаки относятся к поведенческому компоненту структурно – функциональной модели женской сексуальности. Использование индивидуальной беседы также повлияло на способность к установлению отношений с партнером, не нарушающих личностных границ друг друга, что относится к экзистенциальному компоненту сексуальности, а также сформировало более высокий уровень рефлексии, которая является частью когнитивного компонента модели. Полученные результаты не позволяют рассматривать индивидуальную беседу как продуктивный метод формирования всех компонентов структурно-функциональной модели женской сексуальности.

2) Методы гештальт-терапии, направленные на повышение осознанности, проработку интериоризованных установок и психотравмирующих ситуаций, позволили сформировать более позитивное отношение респондентов к родителям, более осознанные установки относительно контролируемости окружающего мира и событий собственной жизни, внимательное отношение к собственной телесности, положительное восприятие собственного пола, проработать эмоциональную сферу в отношении чувства любви, снизить субъективное ощущение одиночества. Таким образом, методы гештальт-терапии благотворно повлияли на развитие всех компонентов сексуальности респондентов.

3) Сравнение эффективности индивидуальной беседы и гештальт-терапии как психологических средств формирования женской сексуальности показывает, что гештальт-методы более эффективны в отношении коррекции паттернов поведения, сформировавшихся в системе семейных отношений, при работе с эмоциональной сферой – таким чувством, как любовь, снижением субъективного ощущения одиночества. Таким образом, более эффективными средствами развития женской сексуальности при индивидуальной форме работы являются методы гештальт-терапии.

Далее мы изучали влияние групповых психологических средств (метод психодрамы и метод специально разработанного психологического тренинга) на формирование здоровой женской сексуальности.

Для исследования эффективности групповых психологических средств, также как и предыдущем разделе, использованы t-критерий Стьюдента, U-критерий Манна-Уитни и ф-критерий Фишера.

Исследование изменений в компонентах модели сексуальности под воздействием групповых методов коррекции, позволило установить:

1) Участие в группах психодрамы позволило снизить личностную тревожность респондентов и субъективное ощущение одиночества. Кроме того, у участников группы возросла способность к установлению гармоничных отношений с партнером без нарушения личностных границ субъектов обще-

ния. Методы психодрамы позволили сформировать положительное отношение к себе как к представителю женского пола, в связи с чем диагностируется повышение показателей по такому статусу идентичности, как мораторий. Этот показатель может быть связан с возрастанием конфликтности гендерной идентичности, как столкновение прежних несформированных или негативных представлений о гендерных ролях женщины с новым самоопределением, имеющим положительный эмоциональный знак. Таким образом, методы психодрамы привели к коррекции некоторых структурно-содержательных характеристик в поведенческом, эмоциональном, когнитивном и экзистенциальном компонентах структурно-функциональной модели женской сексуальности.

2) Тренинговая форма психологической коррекции позволила сформировать более конструктивные паттерны межличностного взаимодействия у респондентов в проблемных ситуациях, оказала положительное воздействие на базовые убеждения относительно собственной удачливости, а также возможности контроля своего поведения и событий собственной жизни. У респондентов чаще диагностируются эмоционально-положительные гендерные самоописания и признаки широкого полоролевого поведения. Кроме этого, снизились показатели такого статуса идентичности, как диффузная идентичность при существенном увеличении доли достигнутой позитивной идентичности. Полученные результаты связаны с усилением признаков феминности при уменьшении андрогинии в данной группе. Существенно возрос уровень сексуальности у участников тренинга, они стали больше обращать внимание на потребности в возможности собственного тела, а также чаще стали положительно описывать свои физические качества. Снижился уровень личностной тревожности и уровень субъективного ощущения одиночества. У девушек возросла способность к проявлению чувства любви, симпатии, нежности к партнеру, при этом отношения определяются принципами взаимного уважения и соблюдения личностных границ и свободы. Также у участников тренинга существенно возрос уровень рефлексии. Таким образом, тренинг, как средство воздействия на женскую сексуальность, оказал положительное воздействие на все компоненты структурно-функциональной модели женской сексуальности.

3) Сравнение эффективности средств групповой коррекции показало, что методы психодрамы оказали более существенное влияние на убеждения о доброжелательности окружающего мира, тогда как тренинговая работа оказалась более эффективной в таких направлениях, как коррекция содержательных характеристик телесного компонента, способности к любви (эмоциональный компонент), уровня одиночества (экзистенциальный компонент), гендерных самоописаний и репертуара паттернов полового поведения (поведенческий компонент), гендерной идентичности в направлении формирования достигнутой позитивной идентичности и усиления феминности (когнитивный компонент).

Таким образом, более эффективными средствами формирования женской сексуальности при групповой форме коррекции являются методы специально разработанного психологического тренинга, в котором использовалась авторская методика формирования женской сексуальности.

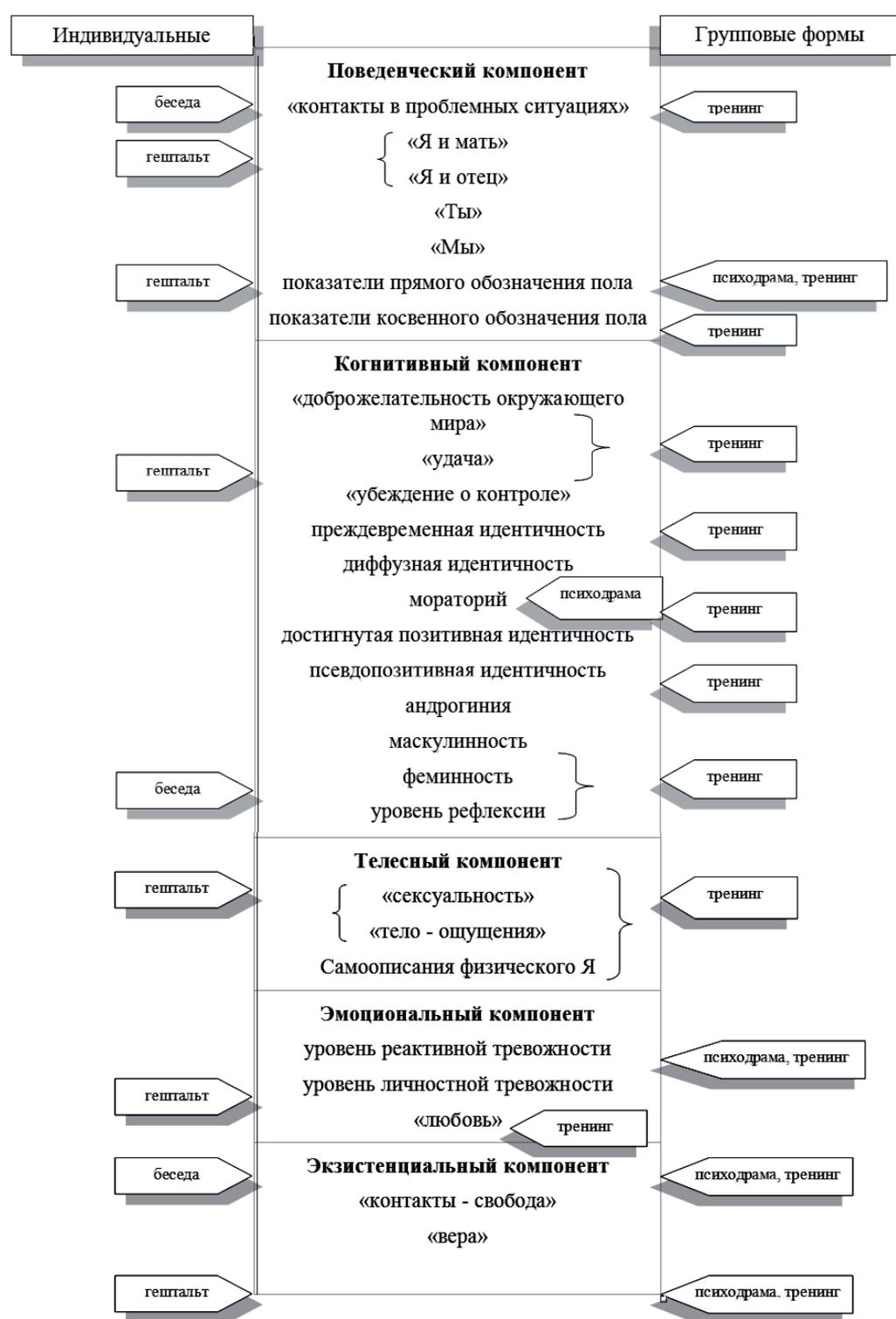
Оценка эффективности различных психологических средств, использованных в эксперименте для развития женской сексуальности, обобщена на рисунке.

Представленная структурно-функциональная модель женской сексуальности позволяет наглядно увидеть возможности использования каждого психологического средства.

Таким образом, групповые формы психологического воздействия являются более эффективными, нежели индивидуальная коррекция. При этом, необходимо отметить, что гештальт-терапия с использованием «техники реформирования не критически усвоенного интроекта» – это единственное средство коррекции, позволяющее устранять проблемы в отношениях, причинами которых является непродуктивное взаимодействие в семейной структуре и вызванные этим холодное, отвергающее восприятие одного или обоих родителей.

Тренинг оказал наиболее выраженное воздействие на структурно-содержательные характеристики женской сексуальности. Работа в тренинговой группе позволила вывести на новый уровень развития большинство содержательных характеристик когнитивного, телесного и эмоционального компонентов, а также оказала выраженное воздействие на содержательные характеристики поведенческого и экзистенциального компонентов.

Исследование подтвердило эффективность использования методов гештальт-терапии для коррекции непродуктивных паттернов межличностных отношений, имеющих семейную этимологию. При сравнении эффективности использованных методов в отношении других элементов поведенческого компонента модели, а также при анализе когнитивного, телесного, эмоционального и экзистенциального компонентов выявлено, что наиболее выраженные изменения наблюдаются под воздействием авторского психологического тренинга, повлекшего за собой качественные изменения в установках, самовосприятии, эмоциональной оценке себя как представителя женского пола. Выявленный уровень развития каждого компонента у участников тренинговой группы приближен к содержанию компонентов в структурно-функциональной модели здоровой женской сексуальности. Особенно эффективным психологический тренинг является при коррекции телесного, эмоционального и когнитивного компонентов. Усилить влияние тренинга на поведенческий и экзистенциальный компоненты возможно через включение в его программу методов гештальт-терапии, направленных на изменение отношения к родительской семье.



Влияние различных психологических средств на развитие структурно-содержательных характеристик женской сексуальности (беседа, гештальт-терапия, психодрама, специально разработанный психологический тренинг)

Таким образом, подтверждена наибольшая эффективность психологического тренинга как средства формирования женской сексуальности.

Выводы.

Оценка эффективности различных психологических средств развития женской сексуальности показала, что авторская программа специально разработанного психологического тренинга направлена на формирование содержательных характеристик во всех компонентах структурно – функциональной модели женской сексуальности, что позволяет максимально приблизить результаты к содержанию структурно-функциональной модели здоровой женской сексуальности. Программа специально разработанного психологического тренинга позволяет решить главные проблемы участников группы – низкий статус гендерной идентичности, низкий уровень осознания и принятия своего женского и физического Я, личностная тревожность респонденток. В результате психологического воздействия изменились установки в отношении гендерных ролей, сформировалось позитивное восприятие себя как женщины, со свойственными ей сексуальными ролями. Изменение полюса самооценки феминных качеств повлекло за собой изменение в статусе гендерной идентичности от диффузии к сформированной позитивной гендерной идентичности.

Библиографический список

1. **Айзман, Н. И.** Структурно-функциональный анализ сексуальности. [Текст] / Н. И. Айзман // Сибирский педагогический журнал. – 2009. – № 9. – С. 275–285.
2. **Кон, И. С.** Сексология [Текст] / И. С. Кон. – М.: Издательский центр «Академия». – 2004. – С. 118.
3. **Короленко, Ц. П.** / Homo Postmodernicus. Психологические и психические нарушения постмодернистского мира: Монография [Текст] / Ц. П. Короленко, Н. В. Дмитриева. Новосибирск: Издательство НГПУ, 2009. – 230 с.

УДК 378.1

Митыпова Арюна Жамьяндоржиевна

*Аспирантка Психологического института Российской академии образования,
Aryuna14@mail.ru, Москва*

**СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ
КОММУНИКАТИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ В СВЯЗИ
С ЛИЧНОСТНЫМИ И ЭТНОКУЛЬТУРНЫМИ
ОСОБЕННОСТЯМИ СТУДЕНТОВ**

Mitypova Aryuna Zhamyandorzhiievna

*The post-graduate student of Establishment of the Russian academy of education «Psychological
institute», Aryuna14@mail.ru, Moscow*

**THE COMPARATIVE ANALYSIS OF COMMUNICATIVE
BEHAVIOUR IN PERSONAL AND ETHNOCULTURAL
FEATURES OF STUDENTS**

Студенческий возраст, как показали комплексные психологические исследования, является таким периодом в развитии личности, когда сенсорно-перцептивные, мыслительные, психомоторные, рече-мыслительные функции и особенно личностные качества развиваются наиболее интенсивно [Б. Г. Ананьев, И. А. Зимняя]. Эти характеристики с точки зрения природных нейродинамических свойств изучались в целом ряде работ [М. К. Кабардов, Н. А. Аминов, М. В. Бодунов, Э. А. Голубева, Л. В. Жемчугова, А. И. Крупнов, В. М. Русалов и др.].

Исходя из значимости взаимоотношения индивида с окружающими, важной задачей для данного исследования является выявление таких личностных свойств, которые наиболее характерны для разных социокультурных и этнических групп. Эти особенности, как правило, формируются под влиянием социокультурного общения.

Это обусловлено многими факторами: своеобразием исторического развития этнических групп [В. Вундт], биологическими факторами [О. Бауэр, У. Мак Даугол], климатическими условиями [Н. Фулье, И. И. Янжуль, К. Каутский], социальными условиями [Г. Брандес, Г. Лебон, Л. Криживицкий, Г. Г. Шпет]. В свою очередь, С. Л. Рубинштейн значимыми факторами считал реальные общественные отношения, в которые включен человек, нравы, обычаи и идеологию общественной среды, а Л. И. Петражицкий – правовое сознание как совокупность норм и правил поведения. Р. Бенедикт и М. Мид полагали, что модальная личность связана не с социумом, культурой, но с наиболее распространенным в данной нации типом психодинамических реакций. С их точки зрения, существует ограниченный набор типов

темперамента, каждый из которых характеризуется определенным сочетанием врожденных качеств и способов социально одобряемого поведения.

Термин «коммуникативное поведение» впервые был использован в работе И. А. Стернина. Постоянно выявляющиеся национальные особенности общения наталкивают на мысль о необходимости разработки системного описания основных особенностей коммуникации того или иного народа, которое обобщило бы многочисленные разрозненные наблюдения в этой области.

Особенности общения того или иного народа, описанные в совокупности, представляют собой описание коммуникативного поведения этого народа. [И. А. Стернин, 1989].

В контексте вопроса осознанности саморегуляции речи Н. В. Витт отмечает, что особенности речевого выражения истинных эмоций, не всегда осознаваемых, опосредованы регуляторными, эмоциональными и коммуникативными характеристиками личности [Н. В. Витт, 1991]. Нередко они объясняются особенностями темперамента. С ним связаны такие свойства личности, как впечатлительность, эмоциональность, импульсивность и тревожность [И. П. Павлов, В. Д. Небылицын, В. Н. Воронин, Л. В. Жемчугова, А. И. Ильина, Г. Айзенк, К. Юнг и др.].

Последнее представляет наибольший интерес в нашем исследовании, целью которого выступает сравнительный анализ коммуникативного поведения в личностных и этнокультурных особенностях студентов.

Экспериментальное исследование осуществлялось на двух выборках студентов Бурятского государственного университета, разного профиля обучения: «математиков» – студентов отделения математического анализа, «психологов» – отделения дошкольной психологии и педагогики.

Московскую группу составляли студенты Московского городского психолого-педагогического университета (МГППУ) – «Информатики» (студенты факультета информационных технологии) и «психологи» (студенты психологического факультета Университета российской академии образования – (УРАО). Общая выборка представляла 132 человека.

МЕТОДИКИ И ОРГАНИЗАЦИЯ ИССЛЕДОВАНИЯ

В исследовании нами был использован комплекс психодиагностических методик. Методики определения характерологических особенностей студентов: а) для исследования личностных особенностей студентов психодиагностический – 16-ти факторный опросник Р. Кеттелла; б) тест-опросник свойств темперамента для взрослых (ОСТ) В. М. Русалова; методика изучения ценностных ориентаций М. Рокича, выявляющая содержательную сторону направленности личности и составляющая основу ее отношений к окружающему миру, к другим людям, к себе самой, основу мировоззрения и ядро мотивации жизненной концепции и «философии жизни».

Кроме того, эксперты (5 психологов)* по материалам видеозаписи анализировали и оценивали соотношение вербальных и невербальных компонентов в процессе коммуникации – выступлений на «миниконференциях».

Все результаты исследования были подвергнуты статистической (STATISTICA 6.0) обработке межгрупповых различий по t-критерию Стьюдента.

РЕЗУЛЬТАТЫ И ОБСУЖДЕНИЕ РЕЗУЛЬТАТОВ ИССЛЕДОВАНИЯ

В таблице отражены результаты сравнительного анализа (по t-критерию Стьюдента), проведенного для 2-х групп испытуемых. В первую группу вошли студенты московских вузов (50 чел.), во вторую – студенты Улан-Удэ (51 чел.).

Статистическая оценка различий средних показателей личностных особенностей и поведенческих характеристик у Московских (1) и Улан-Удэнских (2) студентов

	Моск гр. n=50	Улан-Удэ n=51	t-value	P
Опросник Р. Кэттелла				
F (беспечный – серьезный)	14,216	13,208	1,805	0,074
H (смелый – застенчивый)	5,216	5,854	-2,139	0,035
I (мягкосердечность-жесткость)	4,810	5,458	-2,914	0,004
Q2 (самостоятельный – зависимый от группы)	6,324	5,729	1,772	0,080
Q3 (контролирующий себя -импульсивный)	5,054	5,812	-2,457	0,016
Q4 (напряженный-инертный)	3,891	4,708	-3,766	0,000
Методика М. Рокича				
Наличие хор и верн друзей(8)	9,925	7,863	1,843	0,068
Счастл семейн жизнь(15)	10,900	8,954	1,849	0,068
Самоконтроль(11)	10,450	8,272	1,890	0,062
Терпимость(14)	9,125	11,045	-1,675	0,097
Честность(16)	8,075	10,909	-2,714	0,008
Опросник В. М. Русалова (ОСТ)				
Социальная эргичность	6,100	5,282	1,804	0,075
Социальный темп	6,400	5,521	1,699	0,094
Эмоциональность	4,600	6,108	-2,736	0,008
Социальная эмоциональность	6,450	7,456	-2,092	0,040
Экспертные оценки (видеосъемка выступлений)				
Ощущение профессионализма	5,461	3,704	2,598	0,012
Насколько нравлюсь	5,384	4,045	1,767	0,082

* В роли экспертов выступили сотрудники и аспиранты лаборатории дифференциальной психологии и психофизиологии Психологического института Российской академии образования

Как видно из таблицы, данные, полученные по методике Кэттела между группами, обнаруживаются статистически значимые различия по следующим факторам. Для московской группы характерны – беспечность (F^+), ($p < 0,074$), независимость ($Q2^+$), ($p < 0,080$); высокие оценки бывают у людей независимых, самостоятельных, не нуждающихся в “чувстве локтя”; застенчивость (H^-) – присущи лицам, неуверенным в себе, не любящим работать в большой группе; жесткость (I^-) – этот фактор зависит от окружающих условий (особенно от атмосферы в семье: безнадзорность – изнеженность) и культурного уровня; импульсивность ($Q3^-$) – низкие оценки указывают на слабую волю, деятельность таких людей неупорядочена, хаотична. Они часто теряются, действуют неравномерно, безалаберно, не умеют организовать свое время и порядок выполнений дел. Нередко они оставляют дело незаконченным, чтобы без достаточного обдумывания взяться за что-то другое; инертность ($Q4^-$) – характеризует уровень возбуждения и напряжения, степень фрустрации (состояние, когда потребности не находят разрядки). На первый план выступает слабость и отсутствие побуждений и желаний. Лица этого типа безразличны к удачам и неудачам, невозмутимы, успокоены, удовлетворены любым положением дел, не стремятся к достижениям и переменам.

Для второй, улан-удэнской, группы более характерны такие личностные характеристики, как серьезность (F^-) и зависимость ($Q2^-$) – низкие оценки по этому фактору говорят о зависимости, привязанности к группе, отсутствии смелости в выборе собственной линии поведения, ориентируются на групповое мнение, нуждаются в совете и одобрении. Они предпочитают жить и работать вместе с другими людьми не потому, что являются очень общительными, а скорее потому, что у них отсутствуют инициатива ; смелость (H^+), ($p < 0,015$) – высокие оценки свойственны (слабая реакция на угрозу), групповым лидерам; лицам, не теряющимся при неожиданностях, но не делающих выводов из своих ошибок; мягкосердечность (I^+), ($p < 0,012$) – измеряет тонкость эмоциональных переживаний (толстокожесть–тонкокожесть, проза–поэзия); волевой контроль ($Q3^+$), ($p < 0,037$).

Указанные личностные факторы проявляются в тех группах, где требуется объективность, уравновешенность и решительность (летчики, руководители, университетские администраторы, обслуживающий персонал психиатрических заведений). Отмечается связь с успехами в математике, механике, организаторской деятельности; напряженность ($Q4^+$), ($p < 0,000$) по Р. Кэттелу [В. М. Мельников, Л. Т. Ямпольский, 1985] свидетельствует о напряженности, возбуждении, активном неудовлетворении стремлений. Предполагается, что это состояние связано с большим числом потребностей, не нашедших разрядки. Лица с выраженным фактором ($Q4^+$) – редко достигают лидерства, мало обращают внимание на создание группового единства, чаще встречаются в тех профессиях, где не требуется самовыражения (редакторы) и отсутствует необходимость решения проблем [Э. А. Голубева, 2005; Н. А. Аминов, 1997; М. К. Кабардов, Е. В. Арцишевская, 1996].

Изучение ценностных ориентаций студентов двух групп по результатам методики М. Рокича показало следующие различия. Для первой (московской) группы наиболее значимыми ценностями являются наличие хороших и верных друзей, счастливая семейная жизнь и самоконтроль. Во второй (улан-удэнской) выборке ситуация несколько иная: здесь значимыми оказываются моральные качества (честность) и соблюдение внешних правил поведения (терпимость).

По результатам методики исследования свойств темперамента В. М. Русалова из таблицы мы видим, что в первой группе значимыми являются: показатель «социальная эргичность», что отражает уровень потребности в социальных контактах, свидетельствует о направленности на освоение социальных форм деятельности, стремление к лидерству, об общительности и вовлеченности в социальную деятельность; «социальный темп» характеризует скоростные характеристики речедвигательных актов* в процессе общения.

Во второй группе важным является «эмоциональность» и «социальная эмоциональность», что свидетельствует о чувствительности к неудачам в общении и к оценкам окружающих людей.

По показателям проведенного наблюдения с использованием видеозаписи и результатам экспертных оценок выявилось что показатели «ощущения профессионализма» и показатели «насколько нравлюсь» преобладают в первой группе, следовательно, вторая группа является более «скромной».

Таким образом, сравнительный анализ коммуникативного поведения студентов московских и улан-удэнских вузов позволяет сделать вывод о наличии этнокультурных и индивидуальных различий в темпераментальных, в ценностных ориентациях, а также на уровне поведенческих особенностей в процессе выступлений на «миниконференциях».

Библиографический список

1. **Аминов, Н. А.** Диагностика педагогических способностей [Текст] Н. А. Аминов – М.: Издательство «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЭК», 1997. – 80 с.
2. **Витт, Н. В.** Личностно – эмоциональная опосредованность выражения эмоций. [Текст] / Н. В. Витт// Вопросы психологии. – 1991. – № 1. – С. 95 – 107.
3. **Зимняя, И. А.** Педагогическая психология [Текст] / И. А. Зимняя – М., 2001.
4. **Кабардов, М. К.** Коммуникативно-речевые и когнитивно-лингвистические способности. [Текст] / М. К. Кабардов // «Способности и склонности: комплексные исследования». – 1989. – С. 123–125.
5. **Мельников, В. М.** Введение в экспериментальную психологию личности [Текст] / В. М. Мельников, Л. Т. Ямпольский – М., 1985.
6. **Мид, М.** Культура и мир детства [Текст] / М. Мид – М., Наука, 1988. – 429 с.
7. **Небылицын, В. Д.** Психофизиологические исследования индивидуальных различий [Текст] / В. Д. Небылицын – М., Наука, 1976.

* Возможно, здесь играет степень владения русским языком.

8. Стернин, И. А. Русское и финское коммуникативное поведение. – Выпуск 1 [Текст] / И. А. Стернин, – Воронеж: Изд-во ВГТУ, 2000.

УДК 371

Епанчинцева Галина Александровна

Кандидат психологических наук, доцент кафедры общей психологии Оренбургского Государственного Университета, galinamar@mail.ru, Оренбург

**АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД
И ПСИХОДИАГНОСТИЧЕСКИЕ ПОЗИЦИИ
В ПСИХОЛОГИИ РАЗВИТИЯ**

Epanchintseva Galina Aleksandrovna

Kandidat of psychological sciences, the senior lecturer of chair of the general psychology of the Orenburg State University, galinamar@mail.ru, Orenburg

**THE ANTHROPOLOGICAL APPROACH
AND PSYCHODIAGNOSTIC POSITIONS
IN DEVELOPMENT PSYCHOLOGY**

Транспективный анализ, как метод эволюционного постижения мира, позволил признать психологическую диагностику быстро развивающимся современным научным знанием, успешность которой, несомненно, оценивается через разработанность теории измеряемого явления (В. Е. Ключко). Область применения её результатов обширна. В самой дисциплине произошло заметное смещение в сторону ее антропологизации. Появились новые критерии и нормативы оценки результатов. Взамен статистической нормы, осуществляются попытки определения новых критериальных оценок и нормативов, реализуется диагностический принцип коррекционности, идет поиск развивающего и психотерапевтического эффектов психодиагностических методов. Процесс становления диагностического знания связан с пересмотром методологических позиций, прежде всего, в практической психологии. Рефлексия используемых понятий, средств психодиагностических исследований и процедур позволила нам определиться с качественно новыми тенденциями способа мышления, деятельности и этических предпочтений психолога [16].

Прежде всего, в рамках современного развития психодиагностики нуждается в осмыслении следующая методологическая позиция. Зарубежная психология не рассматривает психодиагностику в качестве самостоятельной научной области [12]. Отечественная психология, напротив, считает, что дифференциальная психология и психодиагностика есть самостоятель-

ные научные области, способные логично дополнять друг друга, составляя единое целое в психологической науке. Психодиагностика как часть отечественной психологической науки, претендует на дальнейшее самостоятельное развитие. Наиболее тесная связь психодиагностики наблюдается с дифференциальной психологией, психометрией и психологией развития по мнению Б. Г. Ананьева, Л. Ф. Бурлачука, В. И. Войтко, Ю. З. Гильбуха. Явное противоречие отмечается в том, что психодиагностика, по-прежнему, рассматривается как мост между наукой и практикой, наукой об индивидуальных психологических различиях и практикой постановки психологического диагноза. В связи с этим, предмет исследования психодиагностики сводится к организации процесса измерения тех явлений, психологическая природа которых изучается другой наукой. Психологическая теория искусственно отделяется от психодиагностики, что обрекает последнюю на кризисное состояние [4].

Процесс по формированию методологических принципов психодиагностики (в частности психодиагностики развития) остается незавершенным, в связи с отсутствием единой непротиворечивой теории отечественной психологии. Традиции материалистической методологии как философской основы научного психологического знания постепенно утрачиваются. Намечается некоторое недоверие к академической науке и оживление интереса ко всякому роду психотехнических практик, нередко достаточно спорных с точки зрения естественнонаучной парадигмы. Тем не менее, следует отметить, что все известные кризисы в истории психологии являлись борьбой двух основных методологий: естественнонаучной и гуманитарной [3; 4]. Сведение психологического уровня развития субъекта к физиологическому и психофизиологическому объясняется исторически обусловленным стремлением психологической науки стать в общий ряд естественных наук, получив, таким образом, статус «объективности». В современной психологии появляются различные «альтернативные» подходы к изучению человека. Мы считаем, этот методологический кризис вызван как внешними – социальными факторами, позволяющими под предлогом прекращения идеологического «давления» на науку, проникновение в нее достаточно упрощенных объяснений накопленных психологических данных, так и внутренними причинами. Чтобы осмыслить последние тенденции в оформлении психодиагностических воззрений и выстроить, в соответствии с ними, отличные стратегии прикладных исследований, следует обратиться к основным положениям антропологического подхода в психологии [15].

Исходным методологическим базисом психологической науки В. И. Слободчиковым обосновывается не учение об истинности и объективности, а о ценности и смысле самого бытия человека как его начала. Самостоятельность, самобытность, самосознание, самодействие человека, его индивидуальность и уникальность, его личностный способ жизни являются фундаментальными ценностями культуры, а принцип саморазвития в пси-

хологии – это главное ценностное основание всех наших знаний именно о психологии человека, а не о психологии психики [14].

Антропоцентрическая теория формирует основные свои положения на выводах С. Л. Рубинштейна, которые определяют человека как существо сознательное и способное отдавать себе отчет о самом себе и деятельное – способное к осознанному преобразованию [13].

Следующей концептуальной опорой антропологического подхода является наличие практических, активных связей человека с другими, что делает его существом общественным, основанием которого являются положения деятельностной парадигмы А. Н. Леонтьева [10].

Следующим конструктором рассматриваемого нами подхода является субъектность, как самодействие, действие самости, воплощенная деятельность. Именно субъектность раскрывает себя в главной способности человека: способности превращать свою жизнедеятельность в предмет практического переустройства, что позволяет ему быть подлинным субъектом собственной жизни. Итогом размышлений сторонников антропологического подхода является определение личности не отдельным качеством или особой структурой свойств или черт, а целостный, всеохватный способ бытия сразу всего человека [14].

Становление системного знания о человеке, реализующего себя в многообразной, свободной и созидательной деятельности и создание новой концепции гармоничного развития его природы возможно при выборе стратегии соответствия теоретических посылок и методов исследования. Именно транспективный анализ концепций М. Я. Басова, В. М. Бехтерева, Л. С. Выготского, А. Н. Ждан, Г. В. Залевского, Н. Н. Ланге, А. Ф. Лазурского, А. Н. Леонтьева, А. Р. Лурии А. П. Нечаева, С. Л. Рубинштейна, Г. И. Челпанова, А. Н. позволил нам определиться с данным выводом [6; 8].

Теоретические методы, следуя традиции Вундта, зачастую рассматриваются как «наследие» философии, а теория является производной от данных опыта. Выводы Г. И. Челпанова и Н. Н. Ланге о том, что теория психологии предшествует эмпирическому исследованию, нередко игнорируются при экспериментальных исследованиях [6]. Методологические вопросы теории и метода в психологии были предметом постоянных размышлений Л. С. Выготского. Чрезвычайно важными представляются его рассуждения об аналитическом методе и о косвенном характере психологического метода любого опытного исследования [5]. Следует отметить уверенность С. Л. Рубинштейна о том, что пути психологического, как и всякого вообще научного исследования, всегда, более или менее, осознанно определяются той теоретической концепцией, которая лежит в его основе. Эта теоретическая концепция, как правило, и определяет построение исследования [13].

Важный вклад в исследование проблемы соотношения теории и методов внес Б. Г. Ананьев. Чрезвычайно важным является сформулированное им положение, согласно которому методы являются не только инструментом познания, но и выступают как «гносеологические объекты» для психоло-

гии (Ананьев, 1996, с. 282) [2]. В. Г. Асеев и И. И. Иванова утверждают, что ни в одной из научных областей результаты отдельного исследования не зависят в такой степени от исходных методологических посылок и употребляемых методических приемов как в психологии [6; 8]. К. А. Абульханова-Славская заключает, что роль методологии заключается в выработке таких способов, которые кратчайшим путем вели бы постижение сущности заданного круга явлений [1]. По-утверждению Г. В. Залевского и М. С. Роговина, методы психологии соотносятся не с предметом, а с объектом психологического исследования [8]. Вопросы соотношения теории, эксперимента, практики специально исследовались Б. Ф. Ломовым. Автором осмысливается проблема конструктивности теории и возможности ее эффективного применения, далее формулируется ряд требований, обеспечивающих эту конструктивность [11].

Далее встает сложный методологический вопрос о понятии нормы в психологическом исследовании. Антропологический подход предполагает, что норм, соответствующих целостности человека, психодиагностика не имеет, она дает их по отдельным показателям. Неоспоримым является тот факт, что отклонение по одному показателю не является свидетельством ненормальности субъекта и не требует автоматически коррекции. Проблема нормативности диагностики развития далека от своего разрешения и смыкается со сложной и малоразработанной проблемой нормативности психического развития в разные возрастные периоды. Если признать множественность типов индивидуальности, типов развития, психических реальностей, то допустима очень большая вариативность отдельных психических свойств.

Таким образом, издержки психодиагностики будут иметь место до тех пор, пока есть спрос на норму, а выявление и описание таких нормативов определяться самостоятельной теоретико-методологической задачей. Вместе с тем, считаем необходимым отметить, что понятие нормы должно быть достаточно операциональным, чтобы, опираясь на него, можно было принимать решение относительно конкретного субъекта, а также должно отвечать этическим и антропологическим требованиям. Как утверждает М. А. Холодная, достижения субъекта, возможно, сравнивать лишь с собственными достижениями, отслеживать динамику развития и присущие способности его движения [17].

Следующей проблемой, вызывающей новое усложнение методологических воззрений в психологии, является соотношение исследовательских и практических работ по психодиагностике развития. Необходимо отметить, что официальная идеология психодиагностики построена по типу выявления отдельных психических качеств. Но исследование огромного набора психических качеств не только не соответствует целостности природы субъекта, но и нередко превращает работу практического психолога в механическую работу по сбору и обработке невероятного массива эмпирических данных. Как отмечают ряд исследователей (Е. М. Борисова, А. Ф. Ануфриев, М. А. Холодная) работа психологов, чаще всего, сводится к психодиагнос-

тике, которая выступает для них только одним из инструментариев оценки результативности собственной деятельности [17].

Надо отметить, что в последние десятилетия отмечается гуманизация как исследовательских, так и практических работ по психодиагностике. Согласно логике антропологического подхода признается необходимость создания такого измерительного инструментария, который являлся бы не только способом констатации отдельных психических явлений, а способствовал бы дальнейшему личностному развитию [3]. Антропологические признаки психодиагностики начинаются с этапа определения ее целей. Именно, развивающий подход реализует принцип поэтапной (от симптомологического-к этиологическому, далее к типологическому диагнозу) углубляющейся диагностики, обоснованной Л. С. Выготским [9]. Обозначенная позиция позволяет оформлению диагностического инструментария, способного исследовать не только зону актуального, но и зону ближайшего развития учащихся [5].

Новая антропологическая идеология в психодиагностическом исследовании остро поднимает этико-правовые вопросы о функциях психолога-психодиагноста – что он может делать, а что нет. Одним из актуальных вопросов является вопрос ценностных ориентаций самого психолога [3; 9].

В доказательство этого тезиса, имеющего значение для создания психодиагностики с антропологическими характеристиками, нами было проведено исследование, в котором принимало более семисот педагогов средних школ, посвященное установкам учителей по поводу возможностей и способностей детей. Оказалось, что более 72% учителей, более 40% психологов дают негативные оценки ученикам и негативный прогноз их развития в будущем. Особенности обучения и взаимодействия с детьми происходит через призму этого прогноза. Подобная особенность психолого-педагогического мышления, безусловно, вредна. В разрешении этой ситуации общество ожидает более активного участия психолога в формировании антропологической культуры и гуманизации общественного сознания к проблемам психодиагностических исследований.

В рамках современной измерительной парадигмы, доминирующей в психологии развития, создание нового диагностического материала с заданными критериями затруднено по ряду методологических рассогласований. В психодиагностике затянулся эмпирический этап, когда теоретические основы при создании диагностического инструментария остаются вне поля зрения исследователей. Вследствие этого возник парадокс теоретического и психодиагностического описания одной и той же реальности, сущность которого заключается в гносеологическом различии между теоретической и измеренной личностью, отличающейся в свою очередь от личности реальной. В связи с этим, состояние современной психодиагностики и психологии развития предполагают обоснование альтернативы традиционной измерительной концепции [4].

По нашему мнению, личностная ориентация в психодиагностике предполагает значительное увеличение роли малоформализованных методов, к которым относят наблюдение, беседу, интервью, анализ разнообразных продуктов деятельности, способствующих изучению того, как конкретный человек познает и воспринимает сложный мир социальных отношений, других людей и самого себя, как формируется целостная система представлений и отношений конкретного человека. Ю. И. Забродин отмечает, что современная психодиагностика успешно реализует эту тенденцию доступными ей способами, обеспечивая разработку таких методов, которые позволяли бы создавать условия для проведения прицельной коррекционно-развивающей работы [7].

Мы глубоко убеждены в необходимости разработки антропологического подхода и определение средств, позволяющих включить в научный анализ не только общее и типичное, но и единичное и уникальное в личности человека. Важные шаги в этом направлении уже сделаны, теперь дело за практическими диагностическими и прогностическими индивидуально-ориентированными методами.

Итогом размышлений сторонников антропологического подхода является определение личности не отдельным качеством или особой структурой свойств или черт, а целостный, **всеохватный способ бытия сразу всего человека**. Ведущей линией психодиагностики, по-нашему мнению, является проблема изучения человеческого потенциала, его сохранение, реализация и развитие. Концептуальная основа, как замечает Т. А. Флоренская, этой проблемы – самооценочность и самодостаточность человеческой личности. Это эквивалентно неприкасаемости личности – и для социального и для исследовательского интереса. Поэтому диагностика конкретной личности не может не нарушить ее суверенность. Результаты любого психологического исследования неизбежно несут в себе характер приговора, так как сопряжены с априорной типологизацией индивидуальности. Вместе с тем, любая личность самодостаточна и уникальна [3; 16].

Мы полагаем, что перед современной диагностикой стоит задача – построить вероятностную модель человека, относительно которой будет производиться исследование. Здесь возникает принципиальный вопрос о модели человека, причем, не специализированной модели. Для понимания и представления внутренней целостности человека, как мы считаем, не существует полностью адекватных методов анализа. Согласно этому выводу, ведущей линией психодиагностики является проблема изучения человеческого потенциала, его сохранение, реализация и развитие.

Ближайшие перспективы психодиагностики, по-нашему мнению, состоят в дальнейшей разработке методологических и теоретических основ и принципов развивающей диагностики. При этом требует специального внимания проблема «преемственности» диагностики развития, которая предполагает сопоставимость результатов тестирования, полученных на любом возрастном срезе, друг с другом с помощью специально разработанных

единиц анализа. Результатом такой диагностики является не абстрактная величина, отмечающая достаточно постоянное положение человека в какой-либо системе координат, не фиксация какого-либо неизменного результата функциональных состояний системы, соответствующих основным видам его умственной деятельности, а определение динамики ценностно-смыслового сознания личности [9]. Следует также отметить, что наиболее важной для дальнейшего развития психодиагностики является теоретико-методологическая позиция, которая предполагает использовать только тесты, разработанные в рамках одной культуры.

Развивающая диагностика признает самостоятельность личности, ее субъектность и широко использует все те методические находки, которые накопила классическая психодиагностика за более чем вековую историю своего существования.

Для развивающей диагностики в образовательном процессе характерна такая форма ее организации, которая позволяет создавать условия для совершенствования личностных возможностей каждого субъекта с целью подготовки его к успешной и самодостаточной жизнедеятельности. Для данного типа диагностики характерными являются не только диагностические задания, представленные в другой форме, но и само активное обучение.

Результатом исполнения развивающих заданий является не последовательное исследование процессуальных аспектов мышления, а поиск гибких средств деятельности в созданной педагогом зоне творческой самостоятельности. Во вновь организованном пространстве находятся проблемные точки соприкосновения личности и социальной действительности, где ей предлагается быть активной, где любое ее решение поощряется.

Ценностно-смысловое содержание диагностических средств направлено на раскрытие саморефлексии. Педагог действует в зоне возможного ее развития, пытается непосредственно отработать наиболее оптимальные пути ее формирования. Обучение организуется как психотерапевтическая и консультативная практика, где номинируется не само знание, а его роль в собственном самопознании и развитии личности.

Библиографический список

1. **Абульханова-Славская, К. А.** Совместная деятельность: методология, теория, практика [Текст] / К. А. Абульханова-Славская. – М.: Наука, 1988. – С. 55–71.
2. **Ананьев, Б. Г.** Психология и проблемы человекознания [Текст] / Б. Г. Ананьев – М.: Изд-во ин-та прак. психологии, – 1996. – 384 с.
3. **Берулава, Г. А.** Методологические основы деятельности практического психолога [Текст] : учеб. пособие / Г. А. Берулава. - М. : Высш. шк., 2003. – 64 с.
4. **Бурлачук, Л. Ф.** Словарь-справочник по психодиагностике [Текст] / Л. Ф. Бурлачук. – СПб.: Питер-Ком, 1999. – 528 с.
5. **Выготский, Л. С.** О психологических системах [Текст] / Л. С. Выготский // Собр. соч. в 6-ти т. / Л. С. Выготский. – Т. 1. – М., 1982. – С. 68–108.
6. **Ждан, А. Н.** История психологии: от античности к современности [Текст] / А. Н. Ждан. – М.: Педагогическое общество России, 1999. – 512 с.

7. **Забродин, Ю. М.** Проблемы разработки практической психологии (о научных основах психологической службы) [Текст] / Ю. М. Забродин // Психологический журнал. – 1980. – Т. 1, № 2. – С. 5–18.
8. **Залевский, Г. В.** Теоретические основы психологического и психопатологического исследования [Текст] / Г. В. Залевский. – Томск, 1988. – 234 с.
9. **Епанчинцева, Г. А.** Психология развивающей диагностики в образовании: монография [Текст] / Г. А. Епанчинцева. – Оренбург, 2008. – 305 с.
10. **Леонтьев, А. Н.** Проблемы развития психики [Текст] / А. Н. Леонтьев. – М., 1972. – 574 с.
11. **Ломов, Б. Ф.** Методологические и теоретические проблемы психологии [Текст] / Б. Ф. Ломов. – М.: Наука, 1984. – 446 с.
12. **Мартин, Д.** Психологические эксперименты. Секреты механизмов психики [Текст] : пер. с англ. / Д. Мартин. – СПб.: Еврознак, 2004. – 480 с.
13. **Рубинштейн, С. Л.** Принципы и пути развития психологии [Текст] / С. Л. Рубинштейн. – М.: Изд-во АН СССР, 1959. – 354 с.
14. **Слободчиков, В. И.** Основы психологической антропологии. Психология развития человека. Развитие субъективной реальности в онтогенезе [Текст] / В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев.-М.: Изд-во Школьная пресса, 1995.– 416с.
15. **Собчик, Л. Н.** Психология индивидуальности. Теория и практика психодиагностики [Текст] / Л. Н. Собчик. – М., 2005. – 624 с.
16. **Флоренская, Т. А.** Диалог в практической психологии [Текст] / Т. А. Флоренская. – М.: ИПАН СССР, 1991. – 244 с.
17. **Холодная, М. А.** Психологический статус когнитивных стилей: предпочтения или «другие» способности? [Текст] / М. А. Холодная // Психологический журнал. – 1996. – Т. 17. – № 1. – С. 61–69.
18. **Ценностные** основания психологической науки и психология ценностей [Текст] / под ред. В. В. Знакова, Г. В. Залевского. – М.: ИП РАН, 2008. – 344 с.

РАЗДЕЛ XI

КОРРЕКЦИОННАЯ ПЕДАГОГИКА, СПЕЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

УДК 376.37

Каракулова Елена Викторовна

Старший преподаватель кафедры психопатологии и логопедии ИСО Уральского государственного педагогического университета, filatova@uspu.ru, Екатеринбург

РЕЗУЛЬТАТЫ ДИАГНОСТИКИ И ПУТИ ФОРМИРОВАНИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНО–ВОЛЕВЫХ ПРОЦЕССОВ В СТРУКТУРЕ ПРЕОДОЛЕНИЯ СИСТЕМНОГО НЕДОРАЗВИТИЯ РЕЧИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ

Karakulova Elena Viktorovna

The senior teacher of faculty of psychopathology and logopedics of Institute of special education of the Ural state pedagogical university, filatova@uspu.ru, Ekaterinburg.

RESULTS OF DIAGNOSTICS AND WAY OF FORMATION OF EMOTIONALLY-STRONG-WILLED PROCESSES IN STRUCTURE OF OVERCOMING SYSTEM DELAY SPEECHES AT THE SENIOR PRESCHOOL CHILDREN WITH VISION DISORDERS

У детей с дефектами зрения наблюдается системное недоразвитие речи, затрагивающие ее ведущие компоненты: лексический, грамматический, фонематический, фонетический. Системное недоразвитие речи у данной категории детей имеет специфические особенности, которые проявляются, прежде всего, в механизмах, обуславливающих речевой дефект. Зрительная патология ведет к фрагментарности, неполноте восприятия предметного мира, что затрудняет формирование образов-представлений (Л. А. Венгер, А. Н. Леонтьев). Образы-представления рассматриваются как чувственная основа всей психической деятельности, являются важным компонентом процессов мышления (С. Л. Рубинштейн, Л. С. Цветкова), памяти (А. Р. Лурия). Связь образов-представлений с речевой деятельностью бесспорна: они являются чувственной основой слова, что необходимо для предметной номинации и процесса понимания речи в целом (Л. С. Выготский, С. Л. Рубинштейн, Л. С. Цветкова и др.). По мере своего развития речь перестраивает сферу образных представлений: осуществляется вербализация чувственного опыта, формируется категоризация, обобщение значений слов. У детей со зрительным дефектом нарушается словарно-семантическая сторона речи, появляется «формализм», то есть накопление значительного количества слов, не связанных с конкретным содержанием. Причем, формализм и вер-

бализм речи являются сложными образованиями, тесно связанными не только с познавательной, но и с личностной и эмоциональной сферами ребенка [2].

Как известно, ограниченность словарного запаса, дефекты пространственного восприятия, а так же сниженный объем речевой памяти у детей со зрительной недостаточностью ведут к задержке формирования грамматических форм слова. Например, у дошкольников с нарушением зрения наблюдается неправильное употребление грамматических форм числа, падежа существительных, лица, числа, залога глаголов, нарушение согласование имени прилагательного с именем существительным в роде, числе, падеже. **Отмечается неправильное употребление предлогов, глаголов с приставкой [5].**

В норме грамматические формы слова несут в себе смысловую нагрузку, т. е. слово имеет не только лексическое, но и грамматическое значение, которое реализуется во фразе и тексте. Поэтому у данной категории детей выявляется несформированность связных высказываний. Анализ развития связной речи дошкольников с нарушениями зрения, свидетельствует о трудностях пересказов, составления рассказов [4; 7]. При раскрытии темы дети отражают лишь часть предъявляемого материала, в основном предметное содержание, затрудняются в передаче динамики, вычленении и анализе главных событий, соблюдении логичности связной речи. Наблюдается качественное снижение речевого развития при выполнении заданий на описание объектов реального мира.

Все вместе взятое оказывает тормозящее влияние на становление звуков речи и фонематических процессов.

Таким образом, у детей с нарушением зрения по структуре речевого дефекта наблюдается системное недоразвитие речи (СНР).

Специфика речевого развития детей с нарушением зрения выражается и в слабом понимании и использовании паралингвистических средств общения, поскольку зрительный дефект ограничивает восприятие мимических, пантомимических картин, затрудняет подражание действиям и выразительным средствам, которыми пользуются зрячие [1]. В результате нечеткого восприятия экспрессивно-мимического выражения собеседника дети с нарушением зрения не могут судить о его состоянии и отношении к себе. Они затрудняются в понимании обращенной к ним речи, так как паралингвистическими средствами человек передает эмоциональный и содержательный подтекст речевых сообщений. [9]. У данной категории детей нарушается процесс овладения образными выражениями, страдает эмоциональная окрашенность речи [3].

У слабовидящих дошкольников не только эмоциональная, но и волевая готовность к школьному обучению отстают от нормы. В их деятельности наиболее нарушенными актами являются постановка целей, задач, самоконтроль, наблюдается низкий уровень мотивации [8]. Таким образом, отмечается отрицательное влияние зрительной патологии на психическую, речевую, эмоционально-волевою сферу детей. Механизм появления СНР у детей с нарушением зрения представлен на рис. 1.



Рис. 1. Механизм появления СНР у детей с нарушением зрения

Данные литературы свидетельствуют о тесной взаимосвязи между эмоционально-волевыми процессами и речевой деятельностью человека (Л. С. Выготского, С. Л. Рубинштейна, А. В. Запорожца, Т. П. Хризмана, Н. И. Жинкина, Н. В. Витта, Э. Л. Носенко, В. И. Шаховского и др.). Эмоциональные компоненты влияют на восприятие и осмысление речевых высказываний и связаны с содержанием и формой речи [10]. В состоянии эмоциональной напряженности происходят изменения в речи человека: слухо-речевые персеверации, некорректируемые ошибки, трудности актуализации слов, поисковые жесты, неравномерность общего темпа речи [6].

Эмоции взаимосвязаны с волевыми процессами, которые осуществляют регуляцию и саморегуляцию поведения человека, его деятельности, в том числе и речевой (А. В. Запорожец, А. В. Жинкин и др.). В свою очередь связь движения со словом на втором году жизни ребенка создает необходимые основы для последующего формирования его волевых действий. Постепенно повышается влияние словесных сигналов на поведение ребенка, регуляцию его деятельности.

Мы провели логопедическое обследование дошкольников 5 – 6 лет с нарушением зрения (амблиопией и страбизмом) и СНР по традиционной методике. В результате обследования нами выделены две группы детей: первую группу составили 46 детей с нерезко выраженным проявлением системного недоразвития речи (НВ СНР), вторую – 46 детей с выраженным проявлением системного недоразвития речи (СНР). У детей в обеих группах нами

исследованы эмоционально-волевые процессы. Методы и приемы обследования эмоционально-волевой сферы дошкольников отобраны на основе работ Л. С. Цветковой (1998), В. М. Минаевой (2001), Г. А. Урунтаевой (2000), Е. И. Изотовой (2005) и др. авторов и адаптированы с учетом целей исследования и контингента обследуемых детей. Диагностика уровня сформированности эмоционально-волевых процессов осуществлялась с помощью четырех блоков заданий.

1 блок – исследование двигательных и голосовых возможностей детей – включал в себя изучение произвольной мимической моторики, пантомимики, просодической стороны речи.

У детей с СНР выявлены более низкие показатели сформированности двигательных и голосовых возможностей по сравнению с детьми, имеющими НВ СНР. Мимические движения в группе дошкольников с нарушением зрения и СНР маловыразительные, вялые, разобщенные, напряженные. Наблюдается нарушение скорости переключения с одного движения на другое, амимия. Такие пробы, как изолированно закрыть правый или левый глаз, нахмуриться, поднять верхнюю губу вверх, сделать хоботок вызывают наибольшие затруднения.

При обследовании произвольной пантомимики выявлены нарушения осанки, походки, жестикуляции, однообразие, напряженность или резкость поз.

Выраженные недостатки вокальной мимики проявляются в расстройствах голоса, темпа, мелодико-интонационной стороны речи. У испытуемых наблюдался слабый ротовой выдох, ключичный тип дыхания.

2 блок – исследование произвольного формирования мимических и пантомимических поз – включал в себя изучение того, как дети мимикой и пантомимикой формируют основные эмоции и воспроизводят различные движения в различных ситуациях.

Навык произвольного формирования мимических и пантомимических поз и умение использовать паралингвистические средства в различных ситуациях у испытуемых с СНР сформированы на более низком уровне, чем у детей с НВ СНР.

У детей с нарушением зрения и СНР наблюдаются трудности или невозможность воспроизведения мимических картин удивления, страха, грусти и злости. Отмечается амимия, их маловыразительность, бедность, смешение эмоционального выражения злости – недовольства, испуга – удивления – злости, радости – грусти – удивления.

У большинства испытуемых исследование произвольного формирования пантомимических поз показало их статичность, однообразие, напряженность, не совпадение с мимической картиной. В большинстве случаев пантомимические картины похожи одна на другую, часто дети изображают эмоции мимикой, а тело остается неподвижным. Наблюдается неадекватное изображение эмоции и трудности использования выразительных движений в различных ситуациях.

3 блок – изучение восприятия и понимания эмоций – включал в себя задания на узнавание графических изображений эмоций, эмоционального состояния людей и их поступков, изображенных на сюжетных картинках, эмоциональной

памяти, понимание эмоционального содержания литературных произведений и картин художников.

Мы выявили значительное отставание дошкольников с СНР по сравнению с детьми с НВ СНР при выполнении заданий данного блока.

При восприятии и понимании эмоций на графических изображениях дети с нарушением зрения и СНР смешивают эмоции грусти и обиды, злости и страха, не называют эмоцию вообще или говорят, что лицо «грубое», «драчливое». При узнавании картин грусти и удивления часть дошкольников нуждается в помощи экспериментатора. Удивленное выражение лица оценивается как плохое, веселое, плачущее. Спокойное состояние лица не опознается большинством детей, они говорят, что это радость, удивление, хмурое лицо, называют его «плохим», «закрытым» или не могут его вербально обозначить.

Выявлены затруднения в определении эмоционального состояния людей по сюжетной картинке. Испуг называют удивлением, грустью, затрудняются в узнавании злости, страха. В определении хороших и плохих поступков людей на сюжетных картинках дошкольники смешивают грусть со злостью. Выявлены и нарушения эмоциональной памяти, часть детей не могут припомнить ситуации, когда люди удивляются, грустят, радуются или описывают ситуации односложно, нуждаются в наводящих вопросах.

Понимание эмоционального содержания картин выявило следующие ошибки: спокойное состояние человека дошкольники с нарушением зрения и СНР смешивают с веселым или затрудняются его назвать. Интерес воспринимают как грусть, радость или не узнают. Радость определяют с помощью экспериментатора, часто ориентируясь только на мимику персонажей, а не общее эмоциональное содержание картины.

Восприятие эмоционального содержания литературных произведений, выражающих горе, страх вызывает у дошкольников с нарушением зрения и СНР наибольшие затруднения. Страх дети смешивают с грустью, злостью, недовольством, горе – с гневом или удивлением. Удивление и радость правильно определяют подавляющее большинство испытуемых.

4 блок – изучение воли – включал в себя исследование волевой регуляции в структуре монотонной деятельности, исследовании целенаправленной деятельности и, мотивации.

В группе детей с СНР показатели сформированности волевых процессов ниже по сравнению с детьми имеющими НВ СНР.

Изучение волевой регуляции у дошкольников с нарушением зрения и СНР показало, что в условиях монотонной деятельности они не могут усилием воли заставить себя качественно выполнять задание. Для достижения цели дети меняют предложенные условия задания, так как быстро пресыщаются, сердятся, отказываются от работы.

Исследование деятельности в условиях помех выявило у дошкольников с нарушением зрения быстрое пресыщение, отвлечение и на звук, и на игрушку. Дети переключаются на другую деятельность, продолжают работу лишь по требованию педагога, отказываются от выполнения задания.

Низкий уровень сформированности мотивации отмечен почти у половины дошкольников с СНР. Результаты проведенного обследования эмоционально-волевых процессов в обобщенном плане отражены в табл. 1.

Уровень сформированности эмоционально-волевых процессов, в %

Приемы Уровни сформированности	1 блок заданий			2 блок заданий			3 блок заданий				4 блок заданий			
	произвольная мимика	произвольная пантомимика	просодика	мимика	пантомимика	движения в ситуации	графические изображения	сюжетный картинки	литературные произведения	картины художников	волевая регуляция	целенаправленная деятельность	деятельность в условиях помех	мотивация
в.у (НВ СНР)	17,4	41,3	28,3	39,1	41,3	26,1	26,1	30,4	21,7	26,1	4,3	43,5	30,4	43,5
в.у (СНР)	4,3	21,7	0,0	4,3	8,7	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	13,0	2,2	8,7
ср.у (НВ СНР)	60,9	58,7	28,3	54,3	58,7	58,7	60,9	56,5	73,9	47,8	84,8	34,8	56,5	52,2
ср.у (СНР)	43,5	78,3	37,0	52,2	43,5	47,8	26,2	47,8	45,7	47,8	37,0	47,8	65,2	43,5
н.у (НВ СНР)	21,7	0,0	43,5	6,5	0,0	15,2	13,0	13,0	4,3	26,1	10,9	21,7	13,0	4,3
н.у (СНР)	52,2	0,0	63,0	43,5	47,8	52,2	69,6	47,8	54,3	47,8	63,0	39,1	32,6	47,8

Сопоставив результаты обследования эмоционально-волевых процессов у детей с НВ СНР и выраженным СНР, мы пришли к выводу о том, что развитие речи идет параллельно с развитием эмоционально-волевой сферы. У дошкольников с НВ СНР сформированность эмоционально-волевых процессов выше, чем у детей с СНР. Результаты представлены на рис. 2.

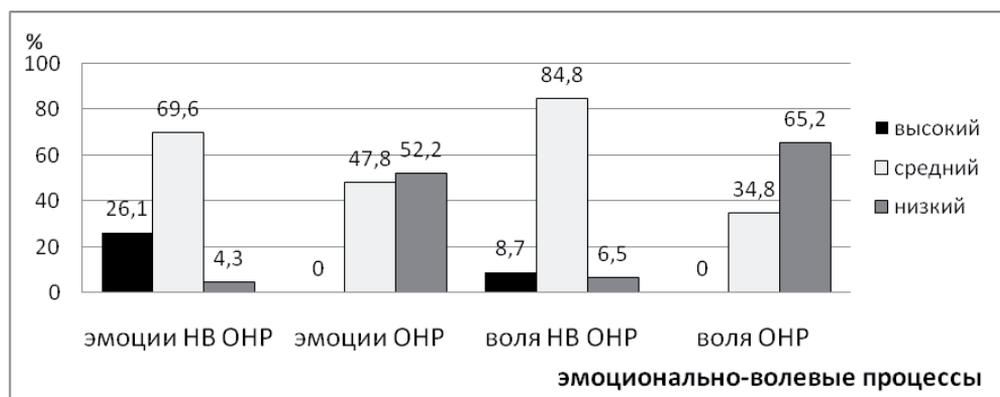


Рис. 2. Уровни сформированности эмоционально-волевой сферы у детей с НВ СНР и СНР

Таким образом, нам представляется необходимым разработка и обоснование путей коррекции речевых расстройств с параллельным формированием эмоционально-волевой сферы детей с нарушением зрения, что повысит эффективность логопедической работы.

Среди современных методик стимулирования и развития эмоционально-волевых процессов у дошкольников мы выбрали методики, разработанные В. З. Денискиной, Е. И. Изотовой, Е. В. Никифоровой, В. М. Минаевой, М. И. Чистяковой. Данные методики были нами дополнены, адаптированы с учетом особенностей речи, зрительного дефекта и интегрированы в логопедические занятия.

На основе изученной теоретической и методической литературы, результатов констатирующего эксперимента было определено содержание работы

по формированию эмоционально-волевой сферы детей в структуре преодоления СНР у старших дошкольников с нарушением зрения, которая представлена в виде структурно-функциональной схемы (рис. 3), включающей в себя 3 этапа педагогической работы: диагностический, коррекционный, контрольный.

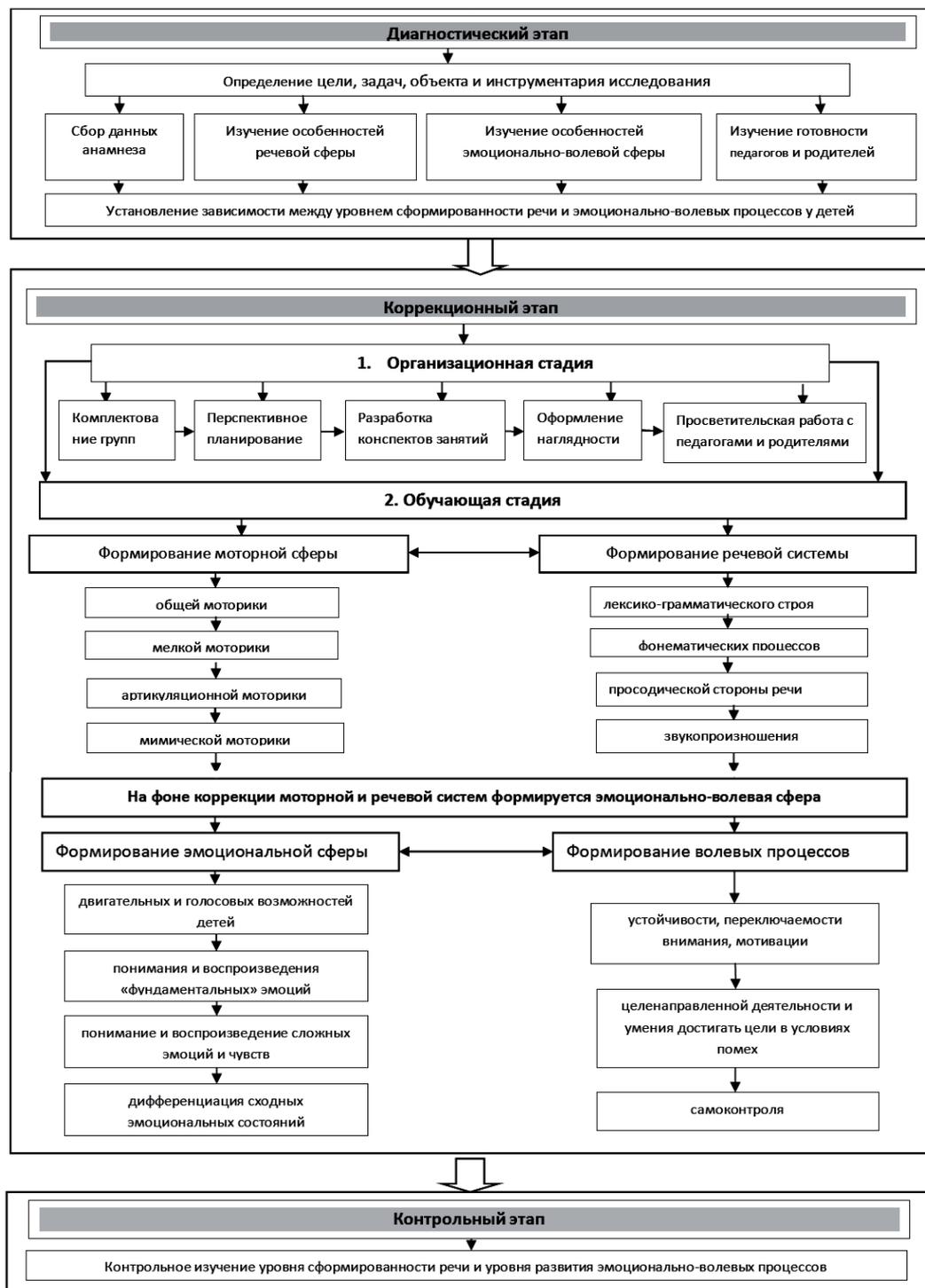


Рис. 3. Структурно-функциональная схема формирования эмоционально-волевых процессов у дошкольников с нарушением зрения в структуре преодоления СНР

Содержание обучающей стадии предусматривает такую организацию работы, когда на материале коррекции моторных и речевых нарушений идет формирование эмоционально-волевых процессов у дошкольников с нарушением зрения. На индивидуальных, подгрупповых логопедических занятиях совершенствуются двигательные и голосовые возможности детей, являющиеся необходимой базой для формирования произносительной стороны речи, мимических и пантомимических картин, вокальной мимики. На фронтальных занятиях по развитию речи дошкольники с нарушением зрения учатся адекватно воспринимать, понимать и воспроизводить эмоциональное содержание графических изображений, картин, музыкальных и литературных произведений, выражающих «фундаментальные» эмоции: радость, удивление, злость, грусть, страх. Затем отрабатываются более сложные эмоции и чувства: стыд, вина, обида, интерес, горе, страдание, зависть, счастье, удовлетворенность, чувство гордости. В конце обучающей стадии дифференцируются сходные эмоциональные состояния: грусть – горе, недовольство – гнев, удивление – интерес, удовлетворенность – самодовольство, испуг – страх, радость – восторг; закрепляются представления о первичных чувствах: любви, надежде, вере.

На всех занятиях логопед использует методы и приемы по формированию устойчивости, переключаемости внимания, целенаправленной деятельности, мотивации и самоконтроля.

Для определения эффективности работы по формированию эмоционально-волевой сферы в структуре преодоления СНР у дошкольников с нарушением зрения, был проведен контрольный эксперимент, результаты которого отражены в табл. 2.

Таблица 2

Анализ уровня развития эмоционально-волевых процессов и уровня сформированности речи у старших дошкольников с нарушением зрения, %

Уровни сформированности ВПФ		Экспериментальная группа				Контрольная группа			
		до эксперимента		после эксперимента		до эксперимента		после эксперимента	
		НВ ОНР	ОНР III	НВ ОНР	ОНР III	НВ ОНР	ОНР III	НВ ОНР	ОНР III
речь	высок.уровень	0,0	0,0	82,6	43,5	0,0	0,0	52,2	26,1
	средн.уровень	100,0	0,0	17,4	56,5	100,0	0,0	47,8	52,2
	низк.уровень	0,0	100,0	0,0	0,0	0,0	100,0	0,0	21,7
ЭМОЦИИ	высок.уровень	26,1	0,0	78,3	43,5	26,1	0,0	52,2	21,7
	средн.уровень	69,6	47,8	21,7	56,5	69,6	47,8	47,8	56,5
	низк.уровень	4,3	52,2	0,0	0,0	4,3	52,2	0,0	21,7
ВОЛЯ	высок.уровень	13,0	0,0	73,9	30,4	0,0	0,0	47,8	17,4
	средн.уровень	87,0	34,8	26,1	65,2	82,6	34,8	52,2	60,9
	низк.уровень	0,0	65,2	0,0	4,3	13,0	65,2	0,0	21,7

Контрольная диагностика позволила нам констатировать улучшение показателей речевого и эмоционально-волевого развития у детей в экспериментальной группе. Таким образом, формирование эмоционально-волевых процессов повышает эффективность логопедической работы с дошкольниками,

имеющими нарушения зрения и СНР, и позволяет более качественно подготовить данную категорию детей к школьному обучению.

Библиографический список

1. **Григорьева, Г. В.** Особенности владения невербальными средствами общения дошкольниками с нарушениями зрения [Текст] / Г. В. Григорьева // Дефектология. – 1998. – № 5. – С. 76.
2. **Земцова, М. И.** Учителю о детях с нарушениями зрения [Текст] / М. И. Земцова. – М.: Просвещение, 1973.
3. **Кондратенко, И. Ю.** Формирование эмоциональной лексики у дошкольников с общим недоразвитием речи: Монография [Текст] / И. Ю. Кондратенко. – СПб.: КАРО, 2006. – 240 с.
4. **Лапп, Е. А.** Развитие связной речи у детей 5–7 лет с нарушениями зрения: планирование и конспекты [Текст] / Е. А. Лапп. – М.: ТЦ Сфера, 2006. – С. 16–20.
5. **Лиходедова, Л. Н.** Формирование лексико-грамматического строя речи у детей амблиопией и страбизмом в дошкольном возрасте : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13. 00. 03 [Текст] / Лиходедова Людмила Николаевна; Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург, 1998. – 17 с.
6. **Носенко, Э. Л.** Эмоциональное состояние и речь [Текст] / Э. Л. Носенко. – Киев, 1981. – С. 174.
7. **Покутнева, С. А.** Развитие связной речи у дошкольников с нарушением зрения [Текст] / С. А. Покутнева. – Киев, 1988.
8. **Солнцева, Л. И.** Тифлопсихология детства [Текст] / Л. И. Солнцева. – М.: «Полиграф сервис», 2000. – 250 с.
9. **Турусов, В. П.** Выражение эмоций на лице (по материалам работ П. Экмана) [Текст] / В. П. Турусов // Вопросы психологии. – 1982. – № 5. – С. 144–147.
10. **Хризман, Т. П.** Эмоции, речь и активность ребенка [Текст] / Т. П. Хризман, В. Д. Еремеева, Т. Д. Лоскутова. – М.: Педагогика, 1991. – С. 207.

РАЗДЕЛ XII
ПОВЫШЕНИЕ КВАЛИФИКАЦИИ
ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ.
УПРАВЛЕНИЕ ОБРАЗОВАНИЕМ

УДК 37

Гаргай Виктор Богданович

Доктор педагогических наук, доцент Новосибирского института повышения квалификации и переподготовки работников образования, v-gargai@mail.ru, Новосибирск

Захаров Максим Николаевич

Методист Новосибирского института повышения квалификации и переподготовки работников образования, m.zaharov@mail.ru, Новосибирск

Кипа Константин Алексеевич

Методист Новосибирского института повышения квалификации и переподготовки работников образования, oep_2003@mail.ru, Новосибирск

Мельникова Инна Юрьевна

Заведующая кафедрой ОО «Искусство» и «Технология» Новосибирского института повышения квалификации и переподготовки работников образования, melnikova-ooit@yandex.ru, Новосибирск

Степанов Сергей Анатольевич

Методист Новосибирского института повышения квалификации и переподготовки работников образования, gorod_masterov@mail.ru, Новосибирск

**К ВОПРОСУ О НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОМ
СОПРОЖДЕНИИ ИННОВАЦИОННЫХ
ПРОЦЕССОВ В ОБРАЗОВАНИИ**

Gargay Victor Bogdanovich

Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor at Novosibirsk Institute for In-Service Teachers' Training and Education, v-gargai@mail.ru, Novosibirsk

Zakharov Maxim Nikolaevich

Methodist at Novosibirsk Institute for In-Service Teachers' Training and Education, m.zaharov@mail.ru, Novosibirsk

Kipa Konstantin Alexeevich

Methodist at Novosibirsk Institute for In-Service Teachers' Training and Education, oep_2003@mail.ru, Novosibirsk

Melnikova Inna Yurievna

Professor at Novosibirsk Institute for In-Service Teachers' Training and Education, melnikova-ooit@yandex.ru, Novosibirsk

Stepanov Sergey Anatolyevich

Methodist at Novosibirsk Institute for In-Service Teachers' Training and Education, gorod_masterov@mail.ru, Novosibirsk

**TO THE ISSUE ON SCIENTIFIC AND METHODOLOGICAL SUPPORT
OF INNOVATIVE PROCESSES IN EDUCATION**

Развитие информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) создает условия трансформации глобального сообщества в «общество знаний», предъявляя новые требования к работникам всех видов производств. Эти новые тре-

бования отражены в итоговом документе саммита G8 «Образование для инновационных обществ в XXI в.» (Санкт-Петербург, 2006), обращающем внимание на такие необходимые в наступившем столетии компетентности, как креативность, инновационность, критическое мышление, умение решать проблемы, способность к сотрудничеству, информационно-технологическая грамотность.

Перед национальными системами образования ставится новая и ответственная задача – подготовка граждан возникающего на глазах «общества знаний», отличающихся креативным взглядом на мир, способностью эффективно разрешать многообразные проблемы изменчивой среды, анализировать информацию, работать в информационно насыщенной среде. Национальные системы образования по-разному решают поставленные задачи, значительно отличаясь друг от друга, как по способам, так и по темпам адаптации к новой социо-культурной и экономической ситуации. Общим, однако, для всех стран является стремление изменить роль учителя – от всезнающего эксперта и ретранслятора образовательной информации к компетентному «менеджеру» учебного процесса в контексте все возрастающих знаний. Как утверждают большинство западных исследователей, текущие реформы в наиболее успешных в экономическом и социальном плане странах направлены на подготовку педагогов, способных учить учащихся решению возникающих проблем, работе в команде, непрерывно заниматься самообразованием, инновационно и креативно думать и действовать, работать с Web ресурсами.

Россия – активный участник глобальных инновационных процессов. Инновационное развитие образования – перспективное стратегическое направление, которое отражает государственную политику страны, как минимум, на период до 2020 г. От того, насколько успешно учителя и педагогические коллективы включатся в инновационные процессы, существенным образом будет зависеть новое качество образования в России.

В целом под инновационными процессами мы понимаем комплексную деятельность по созданию, освоению, использованию и распространению нововведений, которые приводят к стабильным изменениям в образовательной системе, позволяющим ей производить новое качество. Следует отметить, что современные инновации, во-первых, опираются на новую методологию и инструментарий, во-вторых, разрабатываются и проводятся не органами государственной власти, а организациями и работниками системы образования и, наконец, в-третьих, по своей природе носят «критичный» характер и по этой причине часто не принимаются традиционно мыслящим большинством.

Анализ специальной литературы и опыта деятельности ряда школ Новосибирской области свидетельствует о резком повышении интенсивности применения педагогических нововведений в практике работы образовательных учреждений. Однако возрастает и процент нереализованных педагогических инноваций. Объяснить этот факт можно, как минимум, двумя причинами. Первая состоит в том, что инновации, как правило, не проходят необходимой экспертизы на уровне образовательного учреждения, вторая – в том, что внедрение педагогических нововведений предварительно не подготовлено ни в теоретико-методо-

логическом, ни в организационно-педагогическом, ни в материально-техническом плане.

Достаточно часто, при выборе той или иной инновации инициативные группы руководствуются не стремлением решить реальные проблемы школьной практики, а желанием «не отстать от моды» или намерением *любой ценой* получить статус инновационного образовательного учреждения, который, как известно, приносит педагогическому коллективу некоторые преимущества.

Нередко инициативные группы пытаются внедрить то, чего раньше в школе не было, но получило положительную оценку экспертного сообщества или то, что осваивают соседи из окрестных школ, не принимая во внимание тот очевидный факт, что эти педагогические инновации были разработаны или разрабатываются в других социо-культурных и организационных условиях. И в таком случае, понятно, речь может идти только об *адаптации* этого нововведения к новым условиям или – что проблематично – адаптации условий к новшествам.

Достаточно часто предлагаемые инновации по сути такими не являются и, скорее, консервируют *старое* качество, нежели создают условия для роста нового. В этом важном вопросе инициаторам инноваций необходимо ясно понимать методологические и теоретические основания разрабатываемых нововведений и непрерывно удерживать в сознании вектор модернизации отечественного образования.

К сожалению, многие известные нам «инновации» вносят свой «посильный» вклад в педагогику и образование, но педагогику и образование ушедшей эпохи. Формально соответствуя критериям, предъявляемым к инновационным разработкам, они, по сути, являются пособиями о способах духовной оккупации и духовного кодирования, о техниках педагогической дрессуры и социальной манипуляции поведением растущего человека. Выполненные в русле идей редуцированных социологизаторского, технократического и псевдогуманитарного подходов к воспитанию, такие «нововведения» утверждают примат общества, обезличенных технологий или надуманных «концептосфер» над человеком, оттесняя прогрессивные идеи антропологической педагогики и гуманистической психологии на периферию общественного сознания. Такие «инновации» гасят природный энтузиазм обучающегося, невротизируют его психику, загоняют в ловушки внешних табу и внутренних защит.

Такая «инноватика» не может не тормозить развитие отечественного образования, не ставить под сомнение его способность реализовать современные задачи модернизации.

Помогут ли нам такие «инновации» приблизиться к решению онтологической для отечественного образования задачи – моделирование образовательного универсума, в котором природной идентичности ребенка, непрерывно осознающей свое бытие в мире, найдется, наконец, место?

Как показывает анализ педагогического опыта стран, экономики которых занимают лидирующие позиции в мире, с этой задачей лучше всего справляются те педагоги, которые работают в парадигме активно разрабатываемой сегодня в мире антропологической педагогики.

В методологическом плане антропологическая педагогика опирается на философские идеи Людвиг Фейербаха, Макса Штирнера, Макса Шеллера, но в интерпретации русских философов-космистов В. С. Соловьева, Н. А. Бердяева, С. Н. Булгакова, С. Н. и Е. Н. Трубецких, П. А. Флоренского, С. Л. Франка.

Понятие «педагогической антропологии» или «антропологической педагогики», как известно, ввел в научный оборот великий русский педагог К. Д. Ушинский. Он справедливо полагал, что в университетах должны быть открыты «антропологические факультеты», основной целью которых должно было стать изучение человека во всех проявлениях его природы.

Теоретические основания антропологической педагогики базируются на персоналистических принципах и идеях, разработанных в русле:

– *педагогике и психологии обучения взрослых* (Bloom, B. S., Bolam, R., Capobianco, B. M., Carlozzi, A. F., Chickering, A. W., Cummings, A. L., Daley, B. J., Dow, J., Fuson, K., Glickman, C. D., Hargreaves, A., Hagestad, G. O., Haroutunian-Gordon, S., Joyce, B., Kelly, G. A., Knowles, V. S., Kimmel, D. C., Loevinger, J., Ravitch, M. M., Thomas, G., Sarason, S., Showers, B., Skinner, B., Spillane, J., Yarger, S., Киммель, Д., Агавелян, Р. А., Аникеева, Н. П., Анцыферовы, Л. И., Архангельский, С. И., Архипова, И. В., Беловолов, В. А., Березина, Т. И., В. П., Вербицкий, А. А., Вершловский, С. Г., Владиславлев, Л. П., Гаргай, В. Б., Гершунский, Б. С., Головин, О. В., Дмитриева, Н. В., Гессен, С. И., Исаев, В. И., Кон, И. С., Конаржевский, Ю. И., Короленко, Ц. П., Краевский, В. В., Кузьмина, Н. В., Кулюткин, Ю. Н., Нелюбов, С. А., Маркова, А. К., Онушкин, В. Г., Орлов, А. Б., Панасюк, А. Ю., Ситаров, В. А., Склянова, Н. А., Сластенин, В. А., Слободчиков, В. И., Тонконогая, Е. П., Фельдштейн, Холина, Л. И., Д. И., Хутарской, А. В., Худоминский, Чумаков, Ю. Н., Щедрина, А. Г. и др.);

– *рефлексивного подхода к обучению* (Burnaford, G., Dewey, J., Elliot, J., Fischer, D., Gray, K., Lewin, K., Laughton, D., Ogle, D., Rainey, I., Shermis, S., Schon, D. A., Smyth, J., Splaine, J., Wallace, M. J., Wenger, E., Бахарева, С. Э., Беловолова, С. П., Бизяева, А. А., Голиков, Н. А., Горюхина, Э. П., Гостеева, Е. И., Григальчик, Е. К., Жук, И. Г., Кашапов, М. М., Кулюткин, Ю. Н., Куракбаев, К. С., Лефрансуа, Н. Г., Маслова, Л. П., Мельникова, И. Ю., Митина, Л. М., Наумов, Л. Б., С. А., Орлов, А. Б., Равкин, З. И., Семёнов, И. Н., Смирнов, С. А., Сухобская, Г. С., Тыщенко, В. П., Холодная, М. А., и др.);

– *социо-и кросс-культурного подхода к образованию* (Erben, D., Vidamour, T, Авдеев, И. Е., Алексеева, М. П., Борисенков, В. П., Бояндурова, Р. Н., Брандт, Р. К., Варющенко, В. И., Видт, И. Е., Вульфсон, Б. Л., Голдфилд, Е. Л., Джурицкий, А. Н., Ферапонтов, Г. А., Кларин, В. М., Маковская, И. Е., Малькова, З. А., Миронов, В. Б., Никандров, Н. Д., Пилиповский, В. Я., Пискунов, А. И., Полякова, Н. Н., Раменская, А. В., Рощин, С. К., Родионов, М. Л., Сабиров, В. Ш., Салимова, К. И., Сокольников, Ю. П., Эсебуа, З. В. и др.).

Центральный тезис антропологической педагогики – человек, взятый в единстве его телесных, душевных и духовных ипостасей, есть онтологический при-

нцип универсума. И миссия педагога заключается в раскрытии заложенной в нем идентичности, но до определенного времени не востребованной. Постигание своего внутреннего мира, проникновение в его метафизические глубины позволяет обучающемуся проникнуть и в сокровенные тайны вселенной, ибо внутренний мир человека целиком пронизан запредельным, божественным миром, трансцендентностью, которая оживляет и одухотворяет нас. Связь с миром достигается самоуглублением: волей, верой, свободным самоопределением, самоотречением, покаянием и новым вызовом. Чем глубже образующийся человек уходит внутрь себя, тем более он расширяет и обретает природно-духовную связь с окружающим его универсумом.

Исходя из такой мировоззренческой позиции, сторонники антропной педагогики считают, что в наступившем столетии инновационные процессы в педагогической деятельности, прежде всего, будут связаны с процессами *интеграции*. Частное уступит пальму первенства общему, анализ синтезу, центробежные силы центростремительным, левополушарная активность правополушарной. Такая стратегическая тенденция неминуемо будет иметь своим следствием повышение *интегативности* системы, что приведет к новому качеству образования.

Важнейшим условием интеграционных процессов является сохранение и укрепление здоровья обучающихся, понимаемого как телесное, психическое, духовное и социальное благополучие человека. В этом плане перспективными будут те инновации в образовании, которые ведутся на границах медицинских, психологических, философских и культурологических знаний.

Как показывает опыт, последовательная реализация принципа интегративности обеспечивает рост нового качества образования и соответственно определяет стратегию дальнейших инновационных поисков, в ряду которых нелинейное расписание, сетевое взаимодействие ОУ, социальное партнерство и др.

Если перспективы инновационных разработок в содержании образования видятся сторонникам человеко-ориентированной педагогики в интеграционном плане, то нововведения в инструментально-технологической области усматриваются в аспекте все более углубляющихся тенденций индивидуализации образовательного процесса и сопровождающих его непрерывных рефлексивных актов.

И педагоги-теоретики и педагоги-практики предлагают так строить учебный процесс, чтобы обучающиеся имели постоянную возможность размышлять, рефлексировать по поводу своей учебно-профессиональной деятельности. В противном случае мы будем свидетелями постепенной деградации человека. Эффективным средством предупреждения такой деградации является ведение рефлексивного дневника или журнала.

Рефлексивный дневник является неотъемлемой частью учебно-профессиональной деятельности и ведётся с целью развития инновационных компетенций. В качестве примера приведём конкретные рекомендации по ведению дневника:

1 ШАГ. Прежде чем начать размышлять, нужно собрать информацию, материал для размышления. Вы просто фиксируете, что происходит. Вы превращаетесь в «глаза и уши» и внимательно следите за происходящим – Что здесь про-

исходит? Что я вижу? Что я слышу? Что я чувствую? Что я думаю? Что делают другие? Как они это делают? Что выражают их лица? О чём говорят их движения? Какие у них эмоции? Что они говорят? Совпадает ли то, что они говорят, с тем как они это подают? и т. д. Эту информацию можно записывать на бумаге, а можно снимать на фотоаппарат или камеру, записывать на диктофон. Для сбора более полной информации можно задать вопросы, провести интервью, опросить других участников мероприятия.

2 ШАГ. Имея под рукой всю максимально объективно зафиксированную информацию, можно приступить к её анализу. И здесь главный вопрос – Почему? Часто из опыта мы знаем, что люди говорят одно, думают другое, а делают третье. Почему? Иногда можно заметить противоречие между тем, что говорит человек и его отношением к этому. Или противоречие между декларируемым и реальным. Почему? Ответы на эти вопросы можно попытаться найти самому, а можно привлечь других людей – «Одна голова хорошо, а две лучше!». Здесь уместны круглые столы, дискуссионные клубы, обсуждения в кулуарах, беседы с заинтересованными людьми и т. д. Правда, не стоит забывать, что каждый человек видит, как правило, одну сторону вопроса и поэтому воспринимайте то, что он говорит как мнение. Обсудив свое «почему» с разными людьми, вы сможете сформулировать свое суждение, в котором и будет ваш ответ на все ваше «почему».

3 ШАГ. Получив ответ на вопрос «Что происходило и почему?», на третьем этапе нужно решить «Какие уроки для себя я могу теперь сделать? Что из того, что я видел, я возьму с собой в будущее, а от чего постараюсь избавиться?». Принимая столь важные для себя решения, поразмышляйте – «А стоит ли мне менять себя? Может быть, проще и легче быть как все? Если все решат для себя ничего не менять в себе и в жизни, к чему это приведет? Могу ли я один что то сделать или «голос единицы тоньше писка?» и «один в поле не воин»? Размышляя над этими вопросами, вспоминайте молитву: «Господи, дай мне силы понять, что я могу изменить, терпения смириться с тем, что я не смогу изменить и мудрость отличить одно от другого!».

4 ШАГ. Приняв для себя твёрдое решение, что делать, а от чего отказаться, на следующем этапе нужно постараться воплотить решения в жизнь. Не забывайте, что лучший способ для реализации намеченного – это проект. Поделись своим проектом с близкими, родными, друзьями! Их поддержка и помощь понадобится вам в случае вероятных будущих трудностей.

5 ШАГ. Воплощая в жизнь принятые решения, нужно помнить, что по разным причинам не всё будет получаться так, как хотелось бы. Будут и ошибки – «Не ошибается тот, кто ни чего не делает!». Кроме того, нельзя все предусмотреть – «Знать бы, где упасть – соломку бы подстелил!». Общая рекомендация – Не стоит опускать руки! Дорогу осилит идущий!

6 ШАГ. А здесь опять рефлексия – Почему не получается? Каковы причины? Какие из этих причин устранить в моей власти, а какие мне не под силу? Как можно попытаться достичь того, чего я хочу, по-другому или иначе?

7 ШАГ. На протяжении всех шагов помните, что главный признак инновации или необычного (инновационного) решения – это ее еретичность. Традиционно думающие люди в лучшем случае вас не поймут, а в худшем – подвергнуть остракизму. Это нормальная реакция на инновационное решение. Помните – «Собака лает – караван идет!».

8 ШАГ. И, пожалуй, последняя, но важная рекомендация – размышляя о чем-то, не торопитесь, не спешите с оценками и суждениями. Гегель писал, что сова Минервы (символ мудрости) вылетает в сумерки, когда уже день прошел и можно делать выводы о том, каким он был.

Обеспеченная адекватной психолого-педагогической поддержкой, работа с рефлексивным дневником, как показывает опыт, повышает мотивацию обучающихся к непрерывному самообразованию, самовоспитанию и саморазвитию.

Другим важным инновационным условием повышения нового качества образования сторонники антропологической педагогики считают тьюторство. Тьюторство предполагает как обязательное условие обучение по индивидуальным образовательным программам. И если таких программ нет, то введение тьюторства бессмысленно и бесполезно. В настоящее время, не смотря на востребованность, воспитание по индивидуальным образовательным программам не получило широкого распространения в стране. Почему?

Во-первых, объяснение этому можно найти в известных исторических деформациях общественно-педагогического сознания народа. Первоначально наши древнеславянские предки верили в то, что «в семя человеческое вселяется душа, дабы пройти путь земной и исполнить свое предназначение». Такие представления столетиями хранились в народном сознании. Интервенции марксистской философии в XIX–XX вв. нанесли серьезный удар по исконно русским представлениям о воспитании ребенка. В материалистическом мировоззрении, как известно, души нет, а предназначение человека определяет руководящая партия. Биологический плод (ребенка) со всеми его особенностями при помощи индивидуального подхода следует «подгонять» под выполнение единой программы. Даже если человек в силу природных причин не мог участвовать в реализации догматических требований программы, ее адаптировали, но не отказывались. Условия севера или юга, села или города также не являлись причиной изменения содержания и формы образования советского человека. Его индивидуальные особенности и условия проживания рассматривались только как повод для решения проблем мотивации и дифференциации воспитания. В качестве примера можно вспомнить известный факт, когда в СССР в 1936 году вышло постановление Наркомпроса, которое предписывало строгое соблюдение единой программы советской школы как по форме, методике, так и по содержанию. С той поры несколько поколений учителей и родителей воспитывались в условиях единственно допустимой методики ведения урока, единой для всей страны программы.

Таким образом, за XX в. в сознании общества сформировалось представление о возможном существовании только одной «единообразной» школы, единой программы, едином способе обучения и невозможности «Своего пути» для каждого

ребенка, студента, курсанта. Соответственно, подготовка молодого педагога по сей день начинается с того, что у него формируют представления о ребенке из «Великой дидактики» Я. А. Каменского как «о природном материале, из которого взрослый, как скульптор, лепит образ» или из «Мыслей о воспитании» Дж. Локка как о «чистой доске, на которой каждый взрослый оставляет свои начертания». Очевидно, что материал или доска сами не ходят, желаний, целей, планов не строят, а, значит, при таких базовых представлениях сопровождать некого.

Во-вторых, в системе педагогического образования не задаются культурные образцы сопровождения ребенка в образовательной среде. Для разработки и реализации индивидуальных образовательных маршрутов учащихся современный учитель должен иметь представление о том, что воплощенная душа ребенка идет по дороге жизни своим путем. И она нуждается в помощи. Ребенку нужно помочь понять свои интересы, цели и устремления, уберечь его от чужого влияния и бесполезных заданий и нередко опасных «вовлечений и развлечений». Ребенку необходимо помогать выстраивать отношения, учиться планировать и выбирать средства деятельности, держать устремления и достигать результатов, оценивать свои достижения и их последствия. Понятно, что все эти вопросы не связаны с выполнением государственных программ по учебным предметам и послушанием, что традиционно было в ведении классного руководителя, а парой веков ранее – школьного надзирателя.

У европейских народов такой помощник сохранился и называется тьютор. Он решает три задачи: помочь ребенку понять самого себя, свою идентичность, вооружить ребенка навыками самоорганизации и обеспечить воспитанника адекватными ресурсами для развития своей индивидуальности. Очевидно, что для быстрого освоения в насыщенной и малознакомой внешней среде растущий человек объективно нуждается в продуманном педагогическом сопровождении.

Выделим самые типичные мета-ситуации, в которых возникает потребность ребенка в тьюторском сопровождении. Это переломные моменты в жизни, когда очередное поколение покидает «отчий дом»: завершение основной школы, окончание старшей школы, окончание вуза, переезд в другую страну, смена сферы деятельности и тому подобное.

Таким образом, период обучения является естественным условием для самоопределения человека, для формирования своей самоорганизации и для ориентации в социальных ресурсах с целью эффективного построения и реализации своего уникального «образовательного маршрута». Как показывает опыт работы в разновозрастных группах более старшие дети в состоянии оказать тьюторскую поддержку младшим.

В-третьих, как мудро говорят в народе, «дееспособность человека формируется делами, а не словесами». Сколько лет поднимают проблему о связи теории с практикой? А воз и ныне там! Лекции, семинары, лабораторные по предмету – это все вне реального отношения учитель-ученик, воспитатель-воспитуемый. Это уровень не наполненных смыслом слов и идеализированных, оторванных от живой практики ситуаций. А ведь реальное тьюторское сопровождение это и практика, и повышение устойчивости результатов самого образовательного

учреждения, и содержательный контроль, и инновационная разработка в проектном режиме.

Таким образом современной школе не хватает опыта понимания условий развития индивидуальности ребёнка, опыта актуализации образовательных инициатив и проектной организации дела.

В качестве примера приведём конкретные рекомендации по разработке проекта.

1. Прежде всего, найдите сильную идею. Идея может уже существовать в умах людей или появиться в результате мозгового штурма, или стать результатом планомерного поиска. В основе идеи может лежать мечта или просто желание чего-нибудь, но идея может быть основой решения серьезной проблемы. Идея является движущей силой проекта. Она вдохновляет команду на создание проекта и ведет проектный коллектив в процессе реализации задуманного. Сила идеи определяет силу проекта.

2. Определите целевые группы проекта. Любой проект должен приносить кому-то пользу. Если проект выполняется только и исключительно в интересах Вашей организации, его не поддержит ни один фонд. Итак, лица, группы, организации, которые напрямую получают выгоду от реализации проекта – это целевые группы проекта.

3. Проведите всесторонний анализ проблем. Следующий вопрос, который очень интересует фонды: а зачем Вам что-либо менять? Действительно ли Ваш проект востребован целевыми группами? А если готовы и хотят, то зачем им это, какие их проблемы поможет решить Ваш проект? Чтобы ответить на эти вопросы, нужно перейти к анализу проблем и потребностей целевых групп проекта. Определите стартовую проблему, то есть, самую главную и основную проблему, которую будет решать Ваш проект, ее причины и следствия. Как показывает опыт работы успешных проектных менеджеров, наиболее эффективная методика проведения анализа проблем – разработка дерева проблем.

4. Сформулируйте цель проекта и определите пути ее достижения. Цель – это четко сформулированное, предельно ясное и конкретное представление о результате проекта. Небольшая конкретная цель позволяет объективно и совершенно точно определить – достигнута она или нет и, что очень важно для любого проектного коллектива, всегда требует значительно меньше ресурсов для своего достижения. Правильно сформулированная цель – половина успеха! Как сформулировать цель проекта, чтобы показать, что именно она решит стартовую проблему: трансформируйте формулировку стартовой проблемы в положительное утверждение – это и будет цель проекта. Далее, переформулируйте причины стартовой проблемы в положительные утверждения, и Вы определите, что конкретно нужно сделать, чтобы достичь цели проекта.

5. Определите участников проекта и их отношение к проекту. Даже самый маленький проект – это серьезная деятельность, которая может затрагивать интересы различных людей, групп, организаций. Мы уже говорили о целевых группах – они являются ключевыми участниками проекта. К участникам также относятся исполнители проекта, партнеры и те, кто выступает против проекта.

Анализ участников – очень важный этап, который позволяет понять, стоит ли заниматься разработкой проекта дальше.

6. Определите стратегию проекта. Стратегия проекта – это оптимальный вариант достижения цели проекта с учетом имеющихся возможностей (ресурсов, специалистов, времени и многих других). К цели проекта обычно ведут несколько путей. Определите возможные варианты достижения цели проекта, сравните их по разным критериям (финансы, сроки, ресурсы, наличие специалистов и т. п.) и выберите оптимальный.

Инновационные разработки в области индивидуализации обучения тесно увязаны с исследованиями современных возможностей Интернета. Сформировавшаяся в последнее время культура Web 2.0 предоставляет уникальные возможности для образования и рассматривается экспертами в качестве базовой компетентности работника экономики «знаний», что диктует необходимость инноваций в этой сфере.

Учитывая все вышесказанное, актуализируется проблема компетентности членов инициативных групп, их готовности к разработке и реализации инноваций в образовательных учреждениях.

Опыт научно-методического сопровождения реализации инноваций позволил нам выделить четыре ключевых принципа инициирования и поддержки инновационных процессов в школе.

1. Основной принцип формирования инициативной группы – демократический («снизу»), показывающий готовность (*желание и компетентность*) педагога к участию в реализации инновации. Назначение членов группы административными методами («сверху») лишь формально определяет состав инициативной группы, порождая проблему адекватности мотивации участников инициативы, что приводит к прекращению инновационных работ в случае смены школьного руководства.

2. Состав инициативной группы должен соответствовать предполагаемой организационно-функциональной структуре управления реализацией конкретной инновации, в которой определяются ответственность и функциональные обязанности каждого члена группы. Неопределенность в указанных позициях приводит к организационной неразберихе, перекладыванию ответственности за результаты внедрения инновации и качество образования в целом.

Опыт показывает, что оптимальное количество членов инициативной группы, а, следовательно, и блоков организационно-функциональной структуры управления реализацией инновации, определяется в соответствии с занимаемым образовательным учреждением местом в типологии инновационных школ:

– Федеральные, областные, муниципальные инновационные площадки (пилотные школы, школы-полигоны) – участвуют в инновационных национальных и международных проектах, направленных на развитие муниципальных, региональных или федеральных образовательных систем;

– Школьные (районные) инновационные площадки – осуществляют локальный инновационный проект, направленный на развитие образовательного учреждения как целостной системы;

– Внутрешкольные инновационные площадки – осуществляют инновационные проекты на уровне отдельных организационно-структурных модулей школы.

Инновационная деятельность площадок третьего уровня, как правило, связана с разработкой таких нововведений в систему образования, которые приводят к существенному росту нового качества образования.

Инновационная деятельность площадок первых двух уровней может быть связана как с разработкой, так и с апробацией и адаптацией нововведений в образовательные системы или их структурные модули и которые приводят к росту нового качества образования.

3. В содержательном плане вектор инновационных разработок должен отражать интеграционные и информационно-коммуникационные тенденции в развитии образования на основе принципа сохранения и укрепления здоровья обучающихся.

4. Культурной формой разработки образовательных инициатив должен быть проект, который включает в себя теоретико-методологическую, организационно-педагогическую, финансово-ресурсную и кадровую проработку предполагаемого нововведения.

Соблюдение этих четырех принципов позволит инициативным группам разработать современные инновации, которые обеспечат развитие национальной системы образования, повысят её конкурентоспособность в мире.

Библиографический список

1. **Образование** для инновационных обществ в XXI веке [Текст] / материалы саммита G8. – Санкт-Петербург, 2006.
2. «21st Century Skills», Framework for 21st Century Learning. – Retrieved on April 2, 2007. 25 p.
3. **Chandy, R.**, Tellis, G. J., «Leader's Curse: Incumbency, Size and Radical Innovation», Marketing Science Report No. 00–100, Cambridge, MA: Marketing Science Institute, 2000. 146 p.
4. **Morris, Langdon**, Permanent Innovation. The Essential Guide to the Strategies, Principles, and Practices of Successful Innovators, 2006. 206 p.
5. **Беркалиев, Т. Н.** Инновации и качество школьного образования / Научно-методическое пособие для педагогов инновационных школ [Текст] / Т. Н. Беркалиев, Е. С. Заир-Бек, А. П. Тряпицына. – СПб.: КАРО, 2007. – 136 с. – ISBN 978–5–89815–966–5.
6. **Горбунов, А. П.** Новации и инновации в образовании: монография [Текст] / А. П. Горбунов, Ю. С. Давыдов. – Пенза: ПГУ, 2009. – 195 с. – ISBN 978–5–89966–877–7.
7. **Пономарев, Н. Л.** Образовательные инновации. Государственная политика и управление [Текст] / Н. Л. Пономарев, Б. М. Смирнов. – М.: Академия, 2007. – 202 с. – ISBN 978–5–7695–4194–0.
8. **Смакотин, А. С.** Образовательные инновации в зарубежных странах и опыт России [Текст] / А. С. Смакотин, Б. В. Сорвилов, В. М. Четвериков. – М.: Интеграция, 2007. – 320 с. – ISBN 978–5–91010–014–9.

Шаратинова Виктория Валерьевна

Начальник экспертно-аналитического отдела образовательных технологий государственного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Череповецкий государственный университет», sh_victoria@chsu.ru, Череповец

**ОЦЕНКА КАЧЕСТВА ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СТРУКТУРНЫХ
ПОДРАЗДЕЛЕНИЙ В СИСТЕМЕ МЕНЕДЖМЕНТА
КАЧЕСТВА КЛАССИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА**

Sharatinova Victoria Valerievna

The chief of a expert-analytical department of educational technologies, State Educational Institution of Higher Professional Education «Cherepovets State University», sh_victoria@chsu.ru, Cherepovets

**ESTIMATION OF QUALITY OF ACTIVITY OF EDUCATIONAL
STRUCTURAL DIVISIONS IN THE SYSTEM OF MANAGEMENT
OF QUALITY OF CLASSICAL UNIVERSITY**

Интернационализация образования в мире, структурная реформа высшего образования Европы и присоединение России к Болонскому процессу обуславливают изменения в российской высшей школе и, прежде всего в части, касающейся качества образования. Следует отметить увеличение числа педагогических исследований, посвященных различным аспектам проблемы управления качеством образования: от создания концепций управления качеством образования (на региональном и муниципальном уровнях) до разработки моделей и систем управления качеством в образовательных учреждениях разных уровней.

Анализ научных исследований по проблемам управления качеством образования в российской высшей школе показывает, что современными перспективными направлениями являются:

- 1) формирование теоретико-методологических основ в области качества высшего образования, развитие квалитологии и квалиметрии образования [1];
- 2) формирование систем оценки качества высшего образования [2; 4; 5; 6; 11; 14];
- 3) создание систем менеджмента качества на основе современных моделей управления качеством [3; 7; 8; 9; 10; 13].

Однако данную проблему нельзя считать полностью разрешенной. Продолжают оставаться актуальными разработка новых подходов к управлению и оценке деятельности образовательного учреждения и его структурных подразделений, потребность в научном обосновании принимаемых управленческих решений, что влечет за собой решение вопросов не только

теоретического проектирования, но и практического применения методик и моделей оценки качества образования.

Ощувив необходимость в применении новых подходов к управлению качеством деятельности образовательной системы, российские вузы ведут активную разработку и внедрение собственных систем менеджмента качества (СМК) на основе известных моделей, наиболее популярной из которых является модель, заложенная в международные стандарты ИСО серии 9000.

После разработки и внедрения СМК вуза дальнейшее ее развитие должно строиться на систематическом мониторинге, оценке результативности процессов и деятельности структурных подразделений их осуществляющих, принятии эффективных управленческих решений на основе полученных результатов. Именно поэтому особое внимание следует уделить оценке качества деятельности структурных подразделений, системе показателей и критериев оценки. Изучение состояния данной проблемы позволило нам выявить следующие противоречия:

- между потребностью в новых подходах к управлению образовательными учреждениями в целом и традиционной внутривузовской системой управления структурными подразделениями;

- между потребностью в новых подходах к оценке деятельности высших учебных заведений и отсутствием научно обоснованных подходов к оценке деятельности составляющих их структурных подразделений;

- между потребностью в объективной информации для принятия управленческих решений по обеспечению требуемого качества подготовки специалистов и недостаточной разработкой механизмов практической реализации внутривузовского мониторинга и оценки качества деятельности структурных подразделений;

- между потенциальными возможностями научно-педагогического состава и недостаточно эффективной системой стимулирования его деятельности.

Актуальность применения принципов менеджмента качества в Череповецком государственном университете (ЧГУ) обусловлена наличием конкуренции на региональном рынке образовательных услуг, необходимостью систематического мониторинга требований потребителей образовательных услуг и корректирования в соответствии с ними своей деятельности, четкого определения обязанностей, ответственности, полномочий сотрудников и реализации справедливой системы мотивации и стимулирования.

Система менеджмента качества ЧГУ построена на основе модели, заложенной в стандарте ИСО 9001:2008, распространяется на проектирование, разработку и осуществление образовательной деятельности в сфере высшего профессионального, послевузовского профессионального и дополнительного образования (независимо от формы обучения и условий освоения образовательных программ, в соответствии с областью лицензирования и государственной аккредитации). На основе анализа видов деятельности, осуществляемых университетом и его структурными подразделениями,

нами определены процессы системы менеджмента качества. Для управления процессами, как системой, многоуровневая модель процессов СМК сформирована с использованием методов структурного анализа и проектирования, в качестве инструментального средства применяется пакет IDEF-моделирования Platinum BPwin версии 4.0.

Очевидно, что по аналогии с назначением процессов СМК в структуре университета действуют основные (реализующие процессы жизненного цикла) и вспомогательные (обеспечивающие) структурные подразделения. Основными являются образовательные структурные подразделения – институты, факультеты и кафедры – непосредственные участники не только учебного процесса, но и процессов, связанных с профориентационной деятельностью и приемной кампанией, разработкой и корректировкой основных образовательных программ, организацией учебного процесса и трудоустройством выпускников.

Качество деятельности университета определяет качество подготовки специалистов и состоит из многочисленных аспектов. Представляется правильным судить о нем по качеству процессов и по качеству деятельности структурных подразделений их осуществляющих.

Оценка качества деятельности университета является средством подтверждения того, что качество оказанных им образовательных услуг, сформированные компетенции выпускников соответствуют установленным требованиям (определенным государственными образовательными стандартами и заинтересованными в деятельности университета сторонами, а также самим университетом). В связи с этим оценка качества деятельности институтов, факультетов и кафедр является наиболее значимой, так как именно их деятельность непосредственно влияет на конечные результаты деятельности университета в целом. Она проводится с целью выполнения функций контроля, анализа результатов работы, определения результативности СМК, принятия управленческих решений; представляет специально организованные систематические сбор, обработку, изучение и анализ показателей качества; выявление отклонений от заданных требований и норм; выработку мер по их минимизации и повышению качества деятельности; построена на основе комплексной системы показателей (рис. 1), представляющей сложную многоуровневую иерархическую структуру, и методики оценки качества деятельности структурных подразделений.

Вершиной иерархической структуры показателей является единая интегральная оценка, содержательно определенная как «качество деятельности структурного подразделения». По легко измеряемым исходным показателям (низшего уровня) можно давать оценку непосредственно не измеряемым комплексным показателям качества (более высокого уровня).

Методика оценки качества деятельности структурных подразделений основана на принципах системного подхода: анализе (декомпозиции) качества деятельности структурных подразделений на составляющие, и синтезе (объединении) этих составляющих в единую интегральную оценку; позво-

Интегральная оценка качества деятельности образовательного структурного подразделения ($R=P+A$)

Накопленный к моменту оценки качества деятельности потенциал структурного подразделения ($K_1=P$)		Активность структурного подразделения за отчетный период ($K_2=A$)			
Качественный состав научно-педагогических кадров (K_{11})	$W_{11}=0,35$	Подготовка кадров (K_2)	$W_{21}=0,15$	$W_{23}=0,03$	Общественное признание (K_{23})
Квалификация научно-педагогических кадров (K_{111})	$W_{111}=0,50$	Подготовка специалистов с высшим образованием (K_{211})	$W_{211}=0,10$	$W_{231}=0,85$	Авторитет научно-педагогической школы (K_{231})
Процент ППС с учеными степенями и (или) учеными званиями (K_{1111})	$W_{1111}=0,40$	Подготовка кадров высшей квалификации (K_{212})	$W_{212}=0,30$	$W_{2311}=0,10$	Издания за рубежом (K_{2311})
Процент в ППС докторов наук и (или) профессоров (K_{1112})	$W_{1112}=0,40$	Контингент аспирантов (K_{2121})	$W_{2121}=0,25$	$W_{2312}=0,20$	Организация мероприятий (K_{2312})
Процент штатных преподавателей (K_{1113})	$W_{1113}=0,20$	Эффективность аспирантуры (K_{2122})	$W_{2122}=0,25$	$W_{2313}=0,20$	Награды за научные достижения (K_{2313})
Перспективность кадрового обеспечения (K_{112})	$W_{112}=0,15$	Контингент докторантов (K_{2123})	$W_{2123}=0,25$	$W_{2314}=0,05$	Участие в сторонних ГАК (K_{2314})
Связь с фундаментальной академической наукой (K_{113})	$W_{113}=0,07$	Эффективность докторантуры (K_{2132})	$W_{2132}=0,25$	$W_{2315}=0,10$	Научное руководство (K_{2315})
Связь с прикладной академической наукой (K_{114})	$W_{114}=0,03$	Подготовка слушателей по программам дополнительного профессионального образования (K_{213})	$W_{213}=0,05$	$W_{2316}=0,05$	Оппонирование и отзывы (K_{2316})
Общественное признание квалификации (K_{115})	$W_{115}=0,10$	Защита диссертаций научно-педагогическими работниками (K_{214})	$W_{214}=0,40$	$W_{2317}=0,05$	Работа в сторонних диссертационных советах (K_{2317})
Повышение квалификации ППС (K_{116})	$W_{116}=0,15$	Работа в диссертационных советах ЧГУ (K_{215})	$W_{215}=0,01$	$W_{2318}=0,15$	Участие в международных проектах (K_{2318})
Материально-техническая база (K_{12})	$W_{12}=0,14$	Конкурентность подготовки кадров (K_{216})	$W_{216}=0,05$	$W_{2319}=0,10$	Рецензирование изданий (K_{2319})
Обеспеченность учебно-лабораторной базой (K_{121})	$W_{121}=0,20$	Средства от платной образовательной деятельности (K_{2161})	$W_{2161}=0,50$	$W_{232}=0,05$	Востребованность образования за рубежом (K_{232})
Обеспеченность учебными площадями (K_{1211})	$W_{1211}=0,30$	Спектр образовательных программ (K_{2162})	$W_{2162}=0,50$	$W_{2321}=0,50$	Иностранцы обучающиеся (K_{2321})
Загруженность лабораторий (K_{1212})	$W_{1212}=0,70$	Повышение квалификации ППС в отчетный период (K_{217})	$W_{217}=0,09$	$W_{2322}=0,50$	Конкурентность образовательных услуг (K_{2322})
Обеспеченность инструментальной базой (K_{122})	$W_{122}=0,10$	Производство и апробация знаний и технологий (K_{22})	$W_{22}=0,10$	$W_{233}=0,10$	Использование зарубежных школ (K_{233})
Уровень информатизации (K_{123})	$W_{123}=0,30$	Объем научных исследований (K_{221})	$W_{221}=0,50$	$W_{24}=0,01$	Общественная деятельность (K_{24})
Обеспеченность компьютерной техникой (K_{1231})	$W_{1231}=0,50$	Объем НИР на единицу НИР (K_{2211})	$W_{2211}=0,50$	$W_{241}=0,50$	Работа в выборных органах, экспертная деятельность (K_{241})
Обеспеченность дисциплин электронными учебно-методическими комплексами (K_{1232})	$W_{1232}=0,50$	Доля НИР, финансируемых через ЧГУ (K_{2212})	$W_{2212}=0,50$	$W_{242}=0,50$	Награды за деятельность (K_{242})
Соответствие материальной базы нормативным требованиям (K_{124})	$W_{124}=0,05$	Участие в конкурсах грантов (K_{222})	$W_{222}=0,10$	$W_{25}=0,05$	Оценка уровня знаний (K_{25})
Информационно-методическое обеспечение (K_{125})	$W_{125}=0,30$	Апробация в России и за рубежом (K_{223})	$W_{223}=0,30$	$W_{251}=0,20$	Результаты промежуточных аттестаций (K_{251})
Обеспеченность учебной и учебно-методической литературой (K_{1251})	$W_{1251}=0,20$	Учебники и учебные пособия с рецензиями (грифами) (K_{2231})	$W_{2231}=0,20$	$W_{252}=0,40$	Результаты независимой оценки уровня освоения ГОС ВПО (K_{252})
Обеспеченность дисциплин учебно-методическими комплексами (K_{1252})	$W_{1252}=0,80$	Монографии (K_{2232})	$W_{2232}=0,25$	$W_{253}=0,40$	Обеспеченность фондами контрольно-тестовых заданий (K_{253})
Обеспеченность бюджетным финансированием (K_{126})	$W_{126}=0,05$	Другие издания (K_{2233})	$W_{2233}=0,05$	$W_{26}=0,05$	Инновационные методы (K_{26})
Социально-бытовое обеспечение (K_{13})	$W_{13}=0,01$	Объем изданной литературы (K_{2234})	$W_{2234}=0,05$	$W_{262}=0,50$	Использование инновационных методов в преподавании дисциплин (K_{261})
Обеспеченность местами в общежитиях (K_{131})	$W_{131}=0,30$	Участие в конференциях, семинарах (K_{2235})	$W_{2235}=0,10$	$W_{263}=0,50$	Обеспеченность информационными технологиями (K_{262})
Обеспеченность общественным питанием (K_{132})	$W_{132}=0,30$	Участие в выставках (K_{2236})	$W_{2236}=0,10$	$W_{27}=0,10$	Аккредитационный статус образовательных программ (K_{27})
Санаторно-профилактическая база (K_{133})	$W_{133}=0,20$	Изобретения (K_{2237})	$W_{2237}=0,25$	$W_{28}=0,01$	Уровень ответственности персонала (K_{28})
Спортивная база (K_{134})	$W_{134}=0,20$	Внебюджетное финансирование деятельности (K_{225})	$W_{225}=0,05$		
		Участие студентов в олимпиадах (K_{226})	$W_{226}=0,05$		
		Студенты-победители олимпиад (K_{2261})	$W_{2261}=0,70$		
		Студенты-участники олимпиад (K_{2262})	$W_{2262}=0,30$		

ОЦЕНКА КАЧЕСТВА ДЕЯТЕЛЬНОСТИ...

Рис. 1. Структура показателей качества деятельности структурного подразделения

ляют гибко реагировать на изменение степени достижения установленных целей в области качества путем изменения весовых коэффициентов в сторону уменьшения значимости показателей, характеризующих достигнутые цели, и усиления значимости показателей, характеризующих еще недостигнутые цели.

Для обеспечения соизмеримости и соразмерности показателей в методике предусмотрены процедуры нормирования значений показателей на максимальные значения на множестве сопоставляемых структурных подразделений (институтов, факультетов или кафедр) и свертки нормированных значений в пределах каждого частного множества структуры с учетом их весовых коэффициентов.

Помимо установленных критериальных значений показателей в качестве базы сравнения в методику введены виртуальные среднестатистические подразделения (институт, кафедра). Значения 26 (из 160) исходных показателей для таких структурных подразделений приняты равными усредненным значениям, приходящимся на одно подразделение при условии соблюдения университетом лицензионных нормативов, показателей и критериев государственной аккредитации. Так, на рис. 2 приведен пример распределения кафедр ЧГУ (включая виртуальную среднестатистическую кафедру).

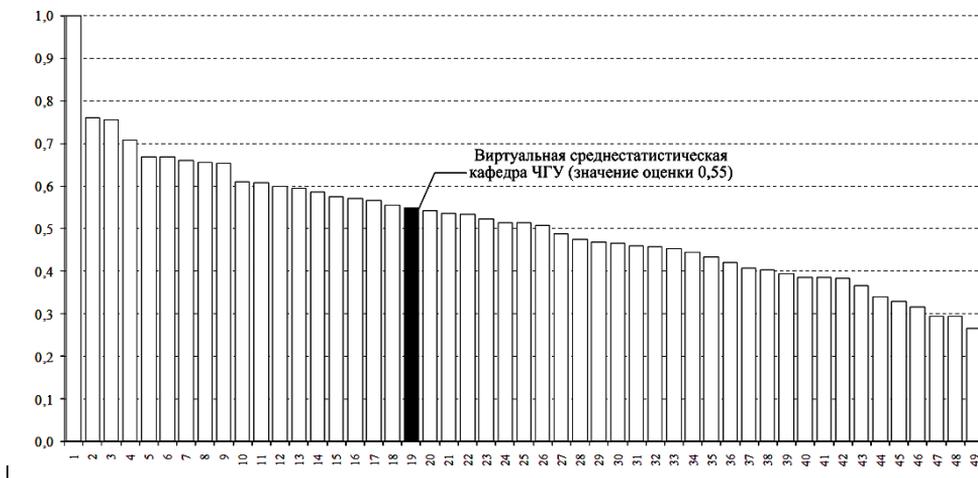


Рис. 2. Распределение кафедр ЧГУ по значению интегральной оценки качества их деятельности

Опыт нашей исследовательской работы показал, что оценка качества деятельности структурных подразделений стала эффективным средством управления деятельностью классического университета. Обеспечение высокого качества и конкурентоспособности образовательных услуг является для руководства университета приоритетным стратегическим направлением деятельности. Определены место и назначение оценки качества деятельности структурных подразделений в системе менеджмента качества классического университета. Комплексная система показателей используется при монито-

ринге и измерении процессов, оценке их результативности, служит основой для постановки целей структурных подразделений в области качества.

Внедрение и применение методики оценки качества деятельности структурных подразделений в период с 2001 по 2009 гг. позволило повысить показатели деятельности университета, например:

- существенно расширился спектр образовательных программ: увеличилось количество реализуемых направлений подготовки (специальностей) высшего профессионального образования с 48 до 72, послевузовского профессионального образования с 24 до 35, дополнительного профессионального образования (среднегодовой контингент слушателей перекрывает аккредитационный норматив в 4,5 раза);

- доля аспирантов, защитивших диссертации (от числа поступивших), увеличилась с 13,3% до 42,6%;

- годовой объем финансирования научных исследований увеличился с 6,7 до 15,1 млн. руб.;

- среднегодовое количество монографий на 100 основных штатных педагогических работников с учеными степенями и (или) учеными званиями увеличилось с 1,7 до 3,8;

- среднегодовое число защит диссертаций на 100 человек научно-педагогического состава увеличилось с 1,5 до 3,6;

- доля преподавателей с учеными степенями и (или) учеными званиями увеличилась с 56,0% до 62,4%, доля докторов наук и (или) профессоров с 7,3% до 10,1%.

Результаты оценки качества деятельности структурных подразделений – являются основой принимаемых управленческих решений, планирования и организации мероприятий по улучшению как отдельных процессов и структурных подразделений, так и университета в целом, например:

- оптимизирована структура университета: создана организационная структура управления качеством (управление стратегического развития и менеджмента качества, управление маркетинга, отдел мониторинга качества обучения учебно-методического управления); созданы институт инноваций и непрерывного образования, научно-исследовательский институт, институт информационных технологий; помимо создания новых кафедр, реструктуризированы существовавшие кафедры, что привело к их сокращению с 54 до 41 и увеличению доли выпускающих кафедр с 69% до 83%;

- развивается система мотивации и стимулирования персонала структурных подразделений на основе результатов оценки; показатели деятельности структурных подразделений включены в систему оплаты труда в ЧГУ;

- институты, факультеты и кафедры разрабатывают комплекс мер, направленных на устранение нерешенных проблем и недостатков, выявленных при оценке их деятельности, включают его в планы работы на учебный год.

Библиографический список

1. **Болонский** процесс: середина пути [Текст] / Под. науч. ред. д-ра пед. наук, профессора В. И. Байденко. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов. Российский Новый Университет, 2005. – 379 с.
2. **Васильев, В. И.** и др. Оценка качества деятельности образовательного учреждения [Текст] / В. И. Васильев, В. В. Красильников, С. И. Плаксий, Т. Н. Тягунова – М.: Изд-во ИКАР, 2005. – 320 с.
3. **Всёобщее** управление на основе качества: Учебное пособие [Текст] / Ю. С. Карабасов, В. П. Соловьев, Л. А. Дубровина – М.: МИСиС, 2003. – 145 с.
4. **Гапонов, В. Л.** и др. Оценка выполнения вузом рейтинговых показателей [Текст] / В. Л. Гапонов, Т. В. Моргунова // Стандарты и качество. – 2007. – № 5. – С. 83–87.
5. **Иванов, Б. С.** Оценка образовательного процесса на кафедре [Текст] / Б. С. Иванов // Стандарты и качество. – 2003. – № 8. – С. 94–95.
6. **Комплексная** оценка высших учебных заведений: Учебное пособие [Текст] / В. Г. Наводнов, Е. Н. Геворкян, Г. Н. Мотова, М. В. Петропавловский. – М.: Центр государственной аккредитации, 2003. – 176 с.
7. **Левшина, В. В.** и др., Формирование системы менеджмента качества вуза: Монография [Текст] / В. В. Левшина, Э. С. Бука – Красноярск: СибГТУ, 2004. – 328 с.
8. **Макаркин, Н. П.** и др. Формирование системы менеджмента качества в классическом университете [Текст] / Н. П. Макаркин, С. В. Полутин, В. И. Маколов // Аккредитация в образовании. – 2006, февраль. – № 12. – С. 40–41.
9. **Методические** рекомендации по внедрению типовой модели системы качества образовательного учреждения [Текст] / Авторский коллектив: В. В. Азарьева, В. И. Круглов, Д. В. Пузанков, В. С. Соболев, В. П. Соловьев, И. В. Степанов, С. А. Степанов, В. В. Яценко. – СПб.: Изд-во СПбГЭТУ «ЛЭТИ», 2006. – 408 с.
10. **Методические** рекомендации по применению стандартов серии ГОСТ Р ИСО 9000–2001 в высших учебных заведениях [Текст] / Д. В. Пузанков, А. В. Олейник, В. С. Соболев, С. А. Степанов. – СПб.: Изд-во СПбГЭТУ «ЛЭТИ», 2003. – 220 с.
11. **Миляева, Л. Г.** и др. Маркетинговый инструментарий для оценки соответствия и качества образовательных услуг потребностям обучающихся [Текст] / Л. Г. Миляева, Н. Г. Волкова // Маркетинг в России и за рубежом. – 2004. – № 1(39). – С. 90–101.
12. **Набоков, Э. П.** Организационное совершенствование предприятий на принципах TQM [Текст] / Э. П. Набоков // Методы менеджмента качества. – 2007. – № 4. – С. 20–23.
13. **Никитина, Н. Ш.** Проектирование системы менеджмента качества вуза на основе логико-структурного анализа [Текст] / Н. Ш. Никитина // Стандарты и качество. – 2003. – № 8. – С. 87–91.
14. **Савельев, Б. А.** и др. Оценка уровня обученности студентов в целях аттестации образовательного учреждения профессионального образования: учебное пособие. [Текст] / Б. А. Савельев, А. С. Масленников – Йошкар-Ола.: Центр государственной аккредитации, 2004. – 84 с.

УДК 37

Виноградов Вадим Владимирович

Доцент, начальник адъюнктуры очной и заочной форм обучения Новосибирского военного института внутренних войск имени генерала армии И. К. Яковлева МВД России, Новосибирск

**ГОТОВНОСТЬ КУРСАНТОВ К ПРИНЯТИЮ
УПРАВЛЕНЧЕСКИХ РЕШЕНИЙ КАК КРИТЕРИЙ
ЭФФЕКТИВНОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО
ПРОЦЕССА В ВОЕННОМ ВУЗЕ**

Vinogradov Vadim Vladimirovich

Docent, Chief of Post-graduate work, Military Institute of Internal Troops named after General of the Army I. K. Yakovlev of the Ministry of Internal Affairs of Russia, Novosibirsk

**READINESS OF CADETS FOR MAKING ADMINISTRATIVE
DECISIONS AS A CRITERION OF EFFICIENCY
OF EDUCATIONAL PROCESS HIGHER MILITARY IN SCHOOL**

Социально-экономические преобразования Российского общества с необходимостью определяют потребность в научном обосновании процесса профессиональной подготовки государственных служащих в целом и офицерского состава военнослужащих, как одной из категорий государственных служащих, в частности. При этом процесс реформирования военной организации государства объективно связан с оптимизацией одной из основных составляющих профессиональной подготовки офицера, – управленческой деятельности, – с повышением ее качества и эффективности.

Существует ряд моментов, требующих рассмотрения и уточнения для правильного определения эффективности образовательного процесса в военном образовательном учреждении высшего профессионального образования внутренних войск Министерства внутренних дел Российской Федерации. Это необходимо для правильного выявления факторов, определяющих качество данного процесса и его эффективность в сфере формирования у курсантов военных учебных заведений высшего профессионального образования готовности к принятию управленческих решений.

Необходимость исследования обусловлена тем, что профессиональная деятельность офицеров внутренних войск в современных условиях наполняется качественно новым содержанием в результате преобразований в государстве, реформы военного образования, изменения статуса внутренних войск, усложнения организационных, социально-правовых и воспитательных функций военной службы.

Возрастание социальной значимости профессиональной деятельности офицера вызывает острую необходимость внесения серьезных корректив

вов в образовательный процесс, совершенствование структуры и содержания военно-специального образования, повышение научно-методического уровня преподавания, придание военно-профессиональной направленности учебно-воспитательному процессу в целях повышения его эффективности.

В настоящее время необходимо не просто совершенствование содержания организационных форм, методов и средств обучения, а коренное изменение самой концепции военного образования, его педагогической технологии.

Только при этих условиях, возможно, решить главную задачу кадрового обеспечения внутренних войск – формирование высокопрофессионального, стабильного, оптимально сбалансированного офицерского корпуса внутренних войск, способного эффективно решать поставленные перед ними задачи.

В связи с этим вопросы подготовки будущих офицеров к принятию управленческих решений весьма актуальны для высших военных учебных заведений внутренних войск МВД России, да и, пожалуй, для всей военной педагогика в целом. Поэтому сегодня одной из основных задач, стоящих перед военными образовательными учреждениями высшего профессионального образования, является задача подготовки офицерских кадров, имеющих высокие теоретические и практические управленческие навыки, готовых принимать грамотные управленческие решения.

Решение – это один из важнейших видов человеческой деятельности. В своей повседневной жизни люди подавляющее большинство решений принимают без достаточно серьезного обдумывания и анализа, чаще всего, руководствуясь или интуицией, или здравым смыслом. При этом иногда человек даже не задумывается над возможными последствиями своих интеллектуальных и практических усилий. В воинской деятельности такая ситуация недопустима.

Согласимся с точкой зрения современного военного исследователя Е. В. Макаренкова о том, что решение – это всегда «процесс, который начинается с появления проблемы и заканчивается ее разрешением»*[5]. Однако, несмотря на инвариантность проблем, возникающих в воинской практике, на наличие четко сформулированного и апробированного алгоритма подготовки и принятия решения этот процесс не всегда идет «по накатанному» пути. Почему часто аналогичные решения, принятые в подобных ситуациях, не результативны? Почему правильные, традиционные мыслительные и практические операции командира бывают неэффективными? Поиск ответов на данные вопросы должен проходить через анализ всех процессов, влияющих на выработку, принятие и исполнение решения, в том числе и процесса подготовка к принятию управленческих решений.

Данный фактор играет существенную роль при выполнении служебно-боевых задач и, следовательно, может служить одним из основных критериев оценки эффективности деятельности высшего военного образовательного учреждения, качества высшего образования, получаемого в них. Сам

* Макаренков Е. В. Военно-политическое решение: подготовка, принятие, проблемы реализации. – М.: ВУ, 1999. – С. 5.

термин «качество высшего образования» представлено в широком и узком смысле слова. В широком смысле слова оно понимается как сбалансированное соответствие высшего образования многообразным потребностям, целям, нормам (соответствие уровня знаний, умений и навыков выпускников требованиям стандартов). В узком смысле качество высшего образования есть качество подготовки специалистов с высшим образованием*[8].

Эффективность образовательного процесса в высшем военном учебном заведении определяется в конечном итоге качеством подготовленности его выпускников к решению задач, стоящих перед внутренними войсками мирного и военного времени.

В настоящее время в военно-научной литературе преобладают два основных подхода к определению понятия готовности личности к деятельности:

Рассмотрение готовности, как определенного состояния личности, обуславливающего возможность ее участия в какой-либо деятельности. Это состояние определяется вероятным характером и степенью участия личности в предстоящей деятельности [2]. Данный подход отражает сущность понятия готовности как условия успешной деятельности.

Определение готовности как комплекса интегрированных, но разнородных свойств, различающихся по их месту и функциям в структуре личности. В данном случае готовность к деятельности рассматривается как «...система качеств личности, выступающая как одно из проявлений ее всестороннего гармоничного развития, подготовленности к выполнению важнейших социальных функций» [4].

Наиболее содержательным в этом плане представляется подход к определению готовности сформулированный А. Г. Пилипонским, который опирается на известную теорию диспозиций личности, разработанную В. А. Ядовым. Он исходит из того, что «готовность по своей сущности есть определенное состояние субъекта деятельности» [5].

Состояние субъекта деятельности может быть самым различным. Но деятельность предполагает то состояние субъекта, при котором она возможна как таковая. Другими словами, готовность к деятельности есть не просто состояние субъекта, а такое его состояние, при котором он наиболее оптимально по своим качествам соответствует характеру данной деятельности [5].

Военно-профессиональная готовность офицера формируется в ходе всего процесса обучения в военном вузе. Существует ряд условий, определяющих эффективность процесса её формирования [1]:

- Внутренние условия;
- Внешние условия.

В качестве внутренних условий можно назвать успешность обучения и академическую успеваемость, а также качество знаний и степень нара-

* Струминская Л. М. Формирование системы менеджмента качества подготовки специалистов в вузе [Электронный ресурс]:– Автореферат дис. канд. пед. наук: 13. 00. 08. – Новосибирск, РГБ, 2007

ботанности умений и навыков, уровень развития обучающегося, уровень обученности и обучаемости [1].

Академическая успеваемость обучающегося определяется как степень совпадения реальных и запланированных результатов учебной деятельности. Академическая успеваемость находит отражение в балльной оценке.

Успешность обучения это также эффективность руководства учебным процессом, обеспечивающего высокие результаты при минимальных затратах.

Обучаемость – это приобретенная учащимся (под влиянием обучения и воспитания) внутренняя готовность к различным психологическим перестройкам и преобразованиям в соответствии с новыми программами и целями дальнейшего обучения. Иными словами, – общая способность к усвоению знаний [1].

Важнейшим показателем обучаемости является то количество дозированной помощи, которая необходима учащемуся для достижения заданного результата, – обученности.

Обученность – это запас усвоенных понятий и способов деятельности, то есть система знаний, умений и навыков, соответствующая норме (заданному в образовательном стандарте ожидаемому результату) [1].

В качестве внешних условий эффективности процесса обучения выступают:

- степень адаптации выпускника к профессиональной деятельности;
- темпы роста процесса самообразования как следствие процесса обучения;
- уровень образованности или профессионального мастерства;
- готовность повысить свою квалификацию.

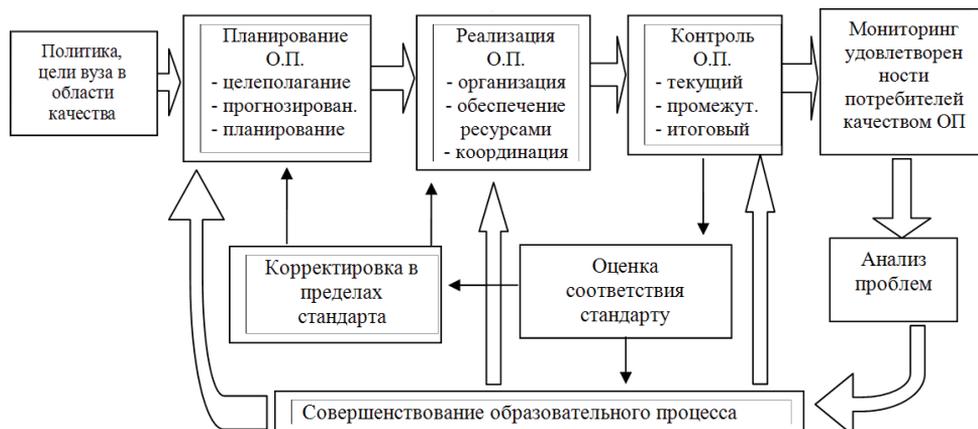
Таким образом, на основе вышесказанного можно сделать вывод о том, что для формирования готовности выпускника высшего военного учебного заведения к военно-профессиональной деятельности необходимо создание ранее названных условий эффективности как самого педагогического процесса в целом (общие условия), так и одной из наиболее значимой его составляющей, – образовательного процесса (внешние и внутренние частные условия).

Именно готовность выпускника к военной службе и определяет эффективность педагогического процесса в военном образовательном учреждении высшего профессионального образования в целом. Её оценка может производиться субъективно или объективно.

Для объективной оценки готовности выпускника военного образовательного учреждения высшего профессионального образования к решению управленческих задач может использоваться методика оценки удовлетворённости потребителей (т. е. штабов, воинских частей) уровнем данной готовности. Подобный способ, например, используется при определении эффективности системы менеджмента качества подготовки специалистов в вузе.

Анализ результатов удовлетворенности потребителей ориентирует на поиск «слабых мест», выявление причин их появления и устранение недостатков в образовательном процессе с помощью корректирующих мероприятий.

Применяемая в ходе такого анализа функциональная модель управления качеством образовательного процесса (взаимосвязи элементов образовательного процесса и мониторинга его качества), построенная на основе цикла Э. Деминга также позволяет эффективно корректировать образовательный процесс в высшем учебном заведении [8].



Функциональная модель управления качеством образовательного процесса (взаимосвязь элементов образовательного процесса и мониторинга его качества).

Объективная оценка осуществляется на основе анализа отзывов командования соединений и воинских частей внутренних войск на выпускников, прибывших в них для дальнейшего прохождения военной службы.

По данным исследования, проведенного на основе отзывов, полученных из соединений и воинских частей внутренних войск Сибирского регионального командования, среднеарифметические оценки по десятибалльной системе оценки уровня военно-профессиональной готовности выпускников различных годов обучения составляют (табл. 1):

Таблица 1

Оценка профессиональных качеств выпускников 2003, 2004 и 2005 годов, проходящих военную службу в Сибирском региональном командовании внутренних войск МВД России

Характеристики выпускников	2003 год	2004 год	2005 год
Средняя арифметическая оценка успешности профессиональной деятельности выпускников	6,49	6,57	6,58

Однако данная оценка сегодня весьма относительна в силу определённых проблемных вопросов, возникающих при попытке её осуществления. К сожалению, не смотря на острую необходимость повышения качества подготовки молодых офицерских кадров к решению управленческих задач в связи с возрастанием внутренних и внешних угроз государству, вопросы выработки критериев оценки подготовленности молодых офицеров в данной сфере не получили должного разрешения. Фактически трудно выделить какую-либо методику подобной оценки, которая бы активно применялась как во внутренних войсках МВД России, так и в вооружённых силах МО России. Кроме того, параметры, необходимые для объективной оценки готовности выпускника высшего военного учебного заведения оцениваются командирами подразделений, соединений и воинских частей исходя из своих личных наблюдений за служебной деятельностью молодых офицеров, что является, скорее, субъективной оценкой. Человеческий фактор, характер взаимоотношений между командиром (начальником) и подчиненным накладывают серьёзный отпечаток на весь отзыв о последнем в целом. В результате невозможно объективно определить уровень сформированности управленческих навыков выпускника военного образовательного учреждения высшего профессионального образования внутренних войск МВД России и объективная оценка качества образовательного процесса в высшем военном образовательном учреждении становится невозможна.

Поэтому становится актуальной проблема разработки методики определения готовности курсантов и выпускников военных образовательных учреждений высшего профессионального образования к решению управленческих задач. Она обусловлена с одной стороны,- необходимостью оценки эффективности образовательного процесса в высшем военном учебном заведении и его корректировки на основе такой оценки, и с другой стороны, – недостаточной теоретической разработанностью методики оценки уровня готовности курсантов и офицеров к решению управленческих задач, а также отсутствием внедрения подобных методик в практику. Одним словом,- данная проблема требует не только теоретического, но и практического разрешения.

Кроме того, создание комплекса вышеназванной оценки позволит определять готовность курсантов к принятию управленческих решений на различных этапах обучения в высшем военном учебном заведении, а, следовательно, – своевременно корректировать процесс данной подготовки.

Автором в мае 2009 г. было проведено исследование, в результате которого удалось оценить степень сформированности готовности курсантов выпускного курса Новосибирского военного института ВВ МВД России к принятию управленческих решений.

Субъективная оценка осуществлялась самими выпускниками высшего военного учебного заведения. По данным исследования оценки готовности к управленческой деятельности составляют (табл. 2):

**Оценка
выпускниками уровня своей готовности к управленческой деятельности, %**

	Год выпуска		
	2007	2008	2009
«отлично»	34	36	32
«хорошо»	48	44	51
«удов.»	18	20	17
«неудов.»	-	-	-

Объективная оценка осуществлялась на основе тестирования сформированности управленческих навыков выпускников Новосибирского военного института внутренних войск в 2009 году. В результате исследования были получены следующие результаты (табл. 3):

Таблица 3

Сформированность управленческих качеств выпускников НВИ ВВ МВД РФ

Уровень сформированности управленческих качеств	Количество выпускников	Процент от общего количества выпускников, прошедших тестирование
эффективный руководитель	50	26,9
руководитель в целом эффективен, однако управленческие навыки требуют совершенствования	95	50,1
недостаточно эффективный руководитель	40	21,5
слишком низкая эффективность руководителя	1	0,6

Результаты тестирования свидетельствуют о необходимости совершенствования программ подготовки офицеров внутренних войск.

Совершенствование учебных программ основывается на диалектическом законе количественно-качественных изменений. На наш взгляд совершенствование учебных программ может осуществляться двумя путями- экстенсивным или интенсивным.

Экстенсивный путь предполагает увеличение количества часов на изучение наиболее профессионально значимых дисциплин, углублённое изучение наиболее сложных тем. Повышение качества педагогического процесса в данном случае происходит в результате увеличения усваиваемых обучаемыми знаний, более качественной сформированностью у них профессионально значимых умений и навыков, вследствие увеличения количества занятий, проводимых

с обучаемыми. Увеличение учебного времени, таким образом, приводит к улучшению качества военно-профессиональной подготовки обучаемых.

Положительными чертами такого пути совершенствования педагогического процесса можно считать наличие достаточно большого количества учебных занятий, в ходе которых происходит усвоение большего количества материала и уменьшение количества обучаемых, которыми учебный материал не усвоен, так как имеется больше времени на то, чтобы разобраться в наиболее сложных для понимания вопросах.

Относительно длительный промежуток времени изучения учебных дисциплин, возникающий в результате увеличения времени, отводимого на освоения учебной программы, предоставляет больше времени на оценку эффективности педагогического процесса и на его корректировку относительно конкретных учебных групп и лекционных потоков. Проблема использования состоит в том, что вследствие необходимости освоения выпускником военного учебного заведения высшего профессионального образования внутренних войск министерства внутренних дел Российской Федерации двух специальностей одновременно (например, юриспруденция и Боевая и повседневная деятельность мотострелковых подразделений), время на изучение большинства дисциплин сжаты до предельного минимума. Увеличение времени, отводимого на их изучение, зачастую невозможно ввиду исчерпанности его лимита, отводимого на учебу. Таким образом, применение вышеназванного пути совершенствования учебных программ ограничено физическим отсутствием свободного времени, которое может быть использовано в высшем военном учебном заведении в качестве учебного.

Интенсивный путь совершенствования педагогического процесса основывается на увеличении усваиваемых обучаемыми знаний, более качественной сформированностью у них профессионально значимых умений и навыков, вследствие качественной переработки содержания учебных программ, применения новых методик преподавания, использования последних достижений науки и техники. В результате улучшения качественного содержания учебных программ, применения наиболее целесообразных форм и методов преподавания происходит увеличение усваиваемого обучаемыми материала, повышением практического опыта, что в итоге качественно повышает их профессиональную подготовленность и способствует повышению эффективности педагогического воздействия.

Суть данного пути состоит в том, что происходит качественная переработка содержания учебных дисциплин без изменения количества учебного времени, отводимого на их изучение. В результате все изменения в организации и ходе педагогического процесса происходят на качественном уровне, воплощаясь в итоге большим количеством хорошо подготовленных специалистов военного дела.

Положительным при таком подходе является то, что подобное совершенствование позволяет организовать учебный процесс в соответствии с последними достижениями научно-технического прогресса, внедрять последние разработки и инновации в обучении сразу в практику.

Однако сложность его использования состоит в том, что для качественной переработки учебных программ по всем учебным дисциплинам потребуется привлечение всего профессорско-преподавательского состава военного образовательного учреждения высшего профессионального образования. В этом случае на их плечи ложится тяжелейшая задача, решить которую без отрыва преподавателей и научных сотрудников от служебных обязанностей видится практически невозможным.

Анализируя два вышеназванных пути совершенствования учебных программ, мы приходим к выводу о том, что наиболее целесообразнее использовать компромиссный вариант, так как реализация того или иного подхода в чистом виде на практике не представляется возможным.

Исходя из этого автор считает целесообразным следующий альтернативный способ совершенствования педагогического процесса в высшем военном учебном заведении внутренних войск министерства внутренних дел Российской Федерации.

Во-первых, в рамках программы изучения какой-либо учебной дисциплины большее время отводить на изучение тех тем и учебных вопросов, которые имеют наибольшее практическое значение для военно-профессиональной деятельности офицера внутренних войск.

Во-вторых, необходимо по мере имеющихся возможностей несколько изменить тематику ряда учебных дисциплин, сделав уклон в сторону повышения практических занятий, в ходе которых отрабатывать большее количество учебных вопросов, направленных на формирование управленческих навыков.

В-третьих, эффективным было бы сокращение количества учебного времени, отводимого на изучения «общеразвивающих», мало значимых в формировании офицера как специалиста, с последующим перераспределением освободившегося времени на военно-прикладные дисциплины.

В-четвертых, необходимо внедрять прогрессивные методы обучения и научные разработки в педагогическую практику. Это может найти своё выражение, например, во введении специальных курсов по отдельным дисциплинам, разработке различных пособий и др.

В-пятых, необходима качественная переработка учебных программ с учётом последних достижений в науке. Особенно это касается дисциплин, опирающихся на знания технических наук.

И, наконец, необходимо обновление учебно-материальной базы, информатизация военного образования с учётом последних достижений информационно-вычислительной техники, педагогической науки в сфере применения данных знаний в образовательном процессе, а также учет необходимых информационных ограничений, обусловленных характером военной службы.

Решение вышеозначенных задач позволит решить проблему кадрового обеспечения внутренних войск МВД России высококвалифицированными управленческими кадрами, повысить эффективность процесса формирования управленческой компетентности будущих офицеров.

Библиографический список

1. **Бордовская, Н.**, Реан А. Педагогика [Текст] // Электронная библиотека// Педагогика// www.Ska.ru
2. **Варваров, В. И.**, Командир и подчиненные [Текст] / В. И. Варваров, Р. Е. Мерзляк – М.: Воениздат, 1986.
3. **Егоров, В. В.**, Педагогика высшей школы: Учебное пособие [Текст] / В. В. Егоров, Э. Г. Скибицкий В. Г. Храпченков – Новосибирск: САФБД, 2008.
4. **Иванов, В. П.** Формирование личности офицера [Текст] / В. П. Иванов – М.: Воениздат, 1986.
5. **Макаренков, Е. В.** Военно-политическое решение: подготовка, принятие, проблемы реализации [Текст] / Е. В. Макаренков – М.: ВУ, 1999. – С. 5.
6. **Панкратов, В. Н.** Культура общения офицера [Текст] / В. Н. Панкратов – М.: ТОО «Тнтел Тех», О-во «Знание» России, 1993.
7. **Приказ** Министерства Образования и Науки Российской Федерации № 1938 от 30. 09. 2005. «Об утверждении показателей деятельности и критериев государственной аккредитации Высших Учебных Заведений» [Текст] // СПС Консультант-плюс, 2009.
8. **Струминская, Л. М.** Формирование системы менеджмента качества подготовки специалистов в вузе [Электронный ресурс] [Текст]: – Автореф. дис.... канд. пед. наук: 13. 00. 08./ Л. М. Струминская – Новосибирск, РГБ, 2007.

УДК 378

С. А. Белоусова, А. Е. Орёл

**МЕХАНИЗМЫ УПРАВЛЕНИЯ МОДЕРНИЗАЦИОННЫМИ
РИСКАМИ В СФЕРЕ ОБРАЗОВАНИЯ НА
РЕГИОНАЛЬНОМ УРОВНЕ ***

S. A. Belousova, A. Ye. Oryol

**MANAGEMENT MECHANISMS AND MODERNIZATION RISKS
IN EDUCATIONAL SPHERE AT REGIONAL LEVEL ***

Риск – ситуативная характеристика деятельности, состоящая в неопределенности ее исхода и возможных неблагоприятных последствиях в случае

* Исследование осуществляется при финансовой поддержке РГНФ в рамках научно-исследовательского проекта РГНФ «Исследование механизмов снижения, компенсации и контроля модернизационных рисков в сфере образования» (№ проекта 08-06-00829а)

неуспеха*. Риски в современной жизни возрастают по частоте, их природа становится более сложной, а их различные сочетания качественно меняют формат генерируемых ими последствий. По мнению одного из видных зарубежных исследователей, У. Бека, риск это всеобъемлющая характеристика общества на определенном уровне его развития, которое после индустриального и постиндустриального этапов превращается в «общество риска».** Основным понятием, характеризующим степень защищенности от влияния риска, является безопасность, которая рассматривается как состояние защищенности жизненно важных интересов личности, общества и государства, выступающих как совокупность потребностей, удовлетворение которых надежно обеспечивает существование и возможности прогрессивного развития (закон Российской Федерации от 05.03.1992 N 2446-1 «О безопасности»).

Интерес к природе различных видов риска стал предметом профессиональной деятельности специалистов различных областей знаний. Круг категорий риска, его понятийный аппарат существенно расширился. Помимо традиционных видов риска, все большее внимание уделяется таким его разновидностям, как цивилизационные, техногенные, политические, модернизационные риски. Для российской системы образования актуальной является проблема управления модернизационными рисками.

В современной образовательной практике модернизация рассматривается как усовершенствование, улучшение, обновление объекта, приведение его в соответствие с новыми требованиями и нормами, техническими условиями, показателями качества.*** За последнее время сфера образования пережила и переживает несколько «модернизационных волн», определяемых Концепцией модернизации российского образования (2001 г.), Концепцией профильного обучения на старшей ступени общего образования (2002 г.), национальным проектом «Образование»(2005 г.), комплексным проектом модернизации образования (2006 г.), образовательной инициативой «Наша новая школа» (2008 г.). Только комплексный проект модернизации образования предполагает такие существенные преобразования как введение новых систем оплаты труда работников образовательных учреждений, повышение эффективности расходования бюджетных средств путем введения нормативно-подушевого финансирования общеобразовательных учреждений, реорганизацию сети общеобразовательных учреждений, разработку независимой системы мониторинга и оценки качества образования, обеспечение государственно-общественного характера управления образованием.

Несмотря на заявленные позитивные цели, модернизационные процессы предполагают и возможную вероятность наступления негативных последс-

* Социальная психология. Словарь / Под. ред. М. Ю. Кондратьева // Психологический лексикон. Энциклопедический словарь в шести томах / Ред.-сост. Л. А. Карпенко. Под общ. ред. А. В. Петровского. – М.: ПЕР СЭ, 2006.

** См.: Бек У. Общество риска. На пути к другому модерну – М.: Прогресс-Традиция, 2000.– 384 с.

*** Б. А. Райзберг, Л. Ш. Лозовский, Е. Б. Стародубцева Современный экономический словарь – М.: ИНФРА-М, 2006.

твий для конкретного педагога, образовательного учреждения, образовательной системы, то есть вызывают соответствующие риски.

При идентификации опасности важно учитывать, что модернизационный риск есть систематическое взаимодействие общества с угрозами и опасностями, индуцируемыми и производимыми процессом модернизации как таковым. Риски являются следствием угрожающей силы модернизации и порожаемых ею чувств неуверенности и страха (У. Бек).

Результаты проведенного исследования, в котором участвовали профессиональные группы специалистов органов управления образованием (42 человека), руководители образовательных организаций (187 человек), педагоги образовательных учреждений (1881 человек), свидетельствуют о преобладании в общественном сознании (по группам субъектов и объектов риска) ощущения рискованности ситуации в связи с внедрением модернизационных механизмов. Самое напряженное состояние вызывает внедрение новой отраслевой системы оплаты труда. На втором месте по напряженности – оценка реструктуризации сети образовательных учреждений, на третьем и четвертом местах – оценка внедрения нормативного финансирования и формирование новой системы оценки качества образовательных услуг. Меньшее напряжение вызывает развитие государственно-общественного управления. Рейтинг индексов напряженности оценок совпадает у представителей разных уровней управления образованием. При этом около 19 % участников исследования оценили ситуацию в сфере образования как в высшей степени рискованную.

Вместе с тем, приходится признать, что в органах власти, иницилирующих модернизационные изменения, фиксируется идея «нулевого риска» для вовлекаемых в любую инновационную программу, зачастую не учитываются психосоциальные составляющие безопасности труда.

Ключевыми фигурами модернизационных процессов, по нашему мнению, являются руководители образовательных организаций, которые включаются в модернизационные процессы, а, следовательно, подвержены модернизационным рискам по воле вышестоящих органов управления образованием, формирующих образовательную политику.

Результаты исследований позволяют идентифицировать и оценить риски образовательных организаций в связи с модернизацией сферы образования. В частности, нами выявлены основные группы рисков – антропогенные и технологические. Антропогенные риски связаны с человеческим фактором и классифицированы нами как риски прогноза, риски управления, риски реализации. Все антропогенные риски зависят, прежде всего, от опыта и квалификации персонала, от его мотивации. Среди технологических рисков, проявляющихся в связи с модернизационными изменениями, можно выделить правовые риски, связанные с состоянием правового поля, временные риски, связанные с неопределенной длительностью инновационных процессов, риски «поставщиков», связанные с возможным отсутствием в полном

объеме «комплекующих» для инновационного продукта, риски потребителей, связанные с наличием у них барьеров восприятия нового продукта.

В зависимости от степени воздействия на образовательную систему нами выделены следующие виды риска: критический существенный, умеренный, незначительный и игнорируемый, распределенные на трех уровнях: приемлемом – риски, оказывающие незначительное воздействие на образовательную систему, оправданном – риски, приводящие к деформации образовательной системы, недопустимом – риски, разрушающие образовательную систему (см. табл. 1).

В связи с тем, что исключение модернизационных рисков в управленческой деятельности руководителей в процессе управленческой деятельности в принципе невозможно, необходимо говорить о механизмах управления рисками. Управление риском определяется нами как совокупность методов, приемов и мероприятий, позволяющих прогнозировать наступление рискованных событий и принимать меры к исключению или снижению отрицательных последствий наступления таких событий.

Управление рисками необходимо рассматривать на двух уровнях – как взаимодействие управляемой подсистемы (образовательная система локального, муниципального, регионального, федерального уровней) и управляющей подсистемы (руководители, которые посредством управленческих воздействий осуществляют функционирование управляемой подсистемы). Основная цель процесса управления рисками при принятии управленческих решений – увеличение вероятности успешной реализации модернизационных процессов через снижение степени воздействия рисков до приемлемого уровня. Основными принципами, на которых строится управление рисками, являются:

– **принцип законности**, заключающийся в соответствии принимаемых мер по предотвращению или минимизации рисков в рамках существующего правового поля;

– **принцип локализации риска** – риск, порождаемый решениями вышестоящих органов, наиболее эффективно локализуется на уровне данных органов;

– **принцип командного управления рисками** – процессы управления рисками должны проводиться с применением методов командной работы; для наиболее эффективной работы необходима кооперация усилий, навыков и знаний специалистов;

– **принцип информационного единства**, заключающийся в совместности информационных источников и единых подходов к процедурам их обработки и анализа, а также взаимосвязи информации, как по вертикали, так и по горизонтали, на всех уровнях управления;

– **принцип адекватности реакции** – ресурсы, затраченные на управление риском, не должны превышать возможный вред от риска.

Мы выделяем базовые стратегии, применяемые для управления различными видами рисков, среди которых:

**Классификация модернизационных рисков по степени
воздействия на образовательную систему**

Уровни риска	Виды риска	Степень воздействия	Ресурсная потребность	Базовые стратегии управления
недопустимый	Критический	Крайняя степень воздействия на образовательную систему, приводящая к ее разрушению, требуют включения в управление риском вышестоящих органов	Требуют привлечения ресурсов из вне системы образования	Уклонение
	Существенный	Воздействие на отдельные элементы образовательной системы, приводящее к их разрушению либо воздействие на всю систему образования, приводящее к ее деформации, требуют согласования с вышестоящими органами	Требуют привлечения ресурсов с вышестоящих уровней управления	Смягчение
оправданный	Умеренный	Воздействие на отдельные элементы образовательной системы, приводящее к их деформации, требует информирования вышестоящих органов	Требуют перераспределения ресурсов внутри локальной системы	Передача
	Незначительный	Минимальное воздействие на отдельные элементы образовательной системы, последствия воздействия легко устранимы и не требуют информирования и согласования с вышестоящими органами	Решаются за счет имеющихся ресурсов	Распределение
приемлемый	Игнорируемый	Отсутствие какого-либо воздействия на образовательную систему	Не требует привлечения ресурсов	Принятие

- **уклонение** – полное устранение угрозы или источника риска через исключение потенциальной возможности негативной ситуации;
- **смягчение** – уменьшение вероятности возникновения или величины возможных потерь, при этом источник риска не устраняется;
- **передача** – перенесение ответственности за управление рисками на другие структуры без устранения источника риска;
- **распределение** – разделение ответственности по риску между структурными подразделениями либо с другими структурами;
- **принятие** – подтверждение возможности негативной ситуации и сознательное решение принять ее последствия и компенсировать ущерб.

Выбор базовой стратегии определяется возможным влиянием риска на образовательную систему.

Исследователями в области риск-менеджмента (И. Т. Балабанов, В. М. Гранатуров, Н. В. Хохлов, Э. О. Човушян, М. А. Сидоров и др.) сформированы разные представления об этапах управления рисками. При этом, большинство исследователей выделяет два обязательных этапа – анализ риска и выработка мер по устранению и минимизации риска.

Результаты анализа управленческой практики позволяют нам утверждать необходимость включения в управление рисками в сфере образования следующих этапов:

- идентификация, анализ рисков – определение рисков, способных оказать негативное влияние, документирование их характеристик, качественная (при необходимости количественная) оценка рисков;
- планирование реагирования на риски – определение последовательности действий по ослаблению отрицательных последствий рисковых событий и использованию возможных преимуществ;
- непосредственное управление рисками – выполнение плана управления рисками;
- мониторинг эффективности управления и реабилитация системы – оценка эффективности действий по минимизации рисков, определение остающихся рисков, устранение негативных последствий рисковых событий.

На каждом из этапов ставятся промежуточные цели и задачи, достигаются соответствующие результаты, которые в свою очередь становятся исходными данными для последующих этапов, образуя систему принятия решений с обратной связью. Такая система обеспечивает максимально эффективное достижение целей, поскольку знание, получаемое на каждом из этапов, позволяет корректировать не только методы воздействия на риск, но и сами цели управления рисками.

Сущность каждого этапа управления рисками предполагает применение адекватных методов.

Методы управления рисками

Идентификация, анализ риска	Планирование реагирования на риски	Управление рисками	Мониторинг эффективности управления и реабилитация системы
методы сбора информации; методы качественного и количественного анализа; методы моделирования деятельности; статистические методы; творческие методы; методы оценки вероятных потерь	методы планирования; методы уклонения от риска; методы передачи части или всего риска третьим лицам, методы правовой подготовки; методы реструктуризации системы управления	методы локализации риска; методы смягчения риска; методы принятия риска на себя; методы распределения риска; методы объединения рисков (в т.ч. сложение рисков в «противофазе»); методы диверсификации рисков; методы принятия решений в кризисных ситуациях	методы сбора информации; методы лимитирования рисков; методы контроля качества объектов образовательной среды; методы создания (резервирования) ресурсов; методы прогнозирования; методы предупреждения последующих (цепочных или волновых) рисков

Система по управлению модернизационными рисками в сфере образования должна быть сформирована прежде всего на региональном уровне, так как регионы значительно отличаются по качеству образования, профессионализму кадров, доле расходов на образование в консолидированном бюджете региона, соотношению бюджетного и внебюджетного финансирования, сбалансированности спроса и предложения на рынке образовательных услуг, характеристикам системы управления образованием, уровню восприимчивости системы образования к инновациям и др. параметрам. Региональная образовательная система может двигаться проблематикой своего места обитания, основываясь на традициях, смыслах, ценностях (национально-региональный компонент), коалиции с местной наукой и производством, общественным движением. В соответствии с региональной реальностью формируются и поддерживаются свои региональные нормы деятельности и отношений, правила существования.

Для создания целостной системы управления рисками в региональной образовательной системе востребована система взаимосвязанных организационных, медико-социальных, финансовых и правовых механизмов управления профессиональными рисками вообще и такой их разновидностью как модернизационные риски.

Минимизация модернизационного риска предполагает развитие в региональной системе образования научной и информационной инфраструктур, действующих во взаимосвязи и обеспечивающих реализацию диагностической, компенсационной, превентивной и реабилитационной функций риск-менеджмента.

Организационной основой управления рисками является ресурсный центр, обеспечивающий подготовку и сопровождение администраторов образования по вопросам предупреждения и минимизации модернизационных рисков.

Миссией центра является создание условий для предупреждения и минимизации модернизационных рисков в сфере образования. Целевая аудитория центра – работники образовательных учреждений, принимающие управленческие решения (директора (заведующие) их заместители), работники органов управления образованием. Цель деятельности центра – организационное, информационное, правовое обеспечение принятия управленческих решений в деятельности администраторов образования. Достижение цели предполагает реализацию следующих задач:

- доведение до администраторов образования актуальной информации о модернизационных процессах в системе образования Российской Федерации, региональной и местной системах образования;

- обеспечение администраторов образования актуальной базой нормативных правовых актов в сфере образования федерального, регионального и местного уровня;

- предоставление администраторам образования алгоритмов действий в стандартных ситуациях, требующих правового, психологического и иного сопровождения (внедрение новой системы оплаты труда, привлечение средств родителей, лицензирование, проверка надзорных органов и т.д.);

- консультирование администраторов образования по вопросам предупреждения и минимизации рисков;

- обеспечение взаимодействия администраторов образования и образовательных учреждений, в том числе для разрешения однотипных проблемных ситуаций в указанной сфере;

- формирование и подготовка резерва кадров руководителей образовательной системы.

Диагностическая функция реализуется посредством:

- фиксации проблемных ситуаций, возникающих в образовательных системах и связанных с модернизационными изменениями, и выявления возникающих при этом профессиональных и информационных потребностей администраторов образования;

- мониторинга реализации основных направлений модернизации образования в региональной образовательной системе;

- анализа изменений правового обеспечения развития образования на федеральном и региональном уровнях;

– изучения и анализа проблемных ситуаций, возникающих в деятельности органов управления образованием и образовательных учреждений.

Превентивная функция осуществляется посредством:

– подготовки экспертных заключений на этапе разработки нормативных правовых актов, обеспечивающих модернизационные изменения отрасли;

– создания «переговорной площадки» для согласования позиций органов управления образованием и непосредственных участников образовательного процесса;

– разработки и реализации программ повышения квалификации администраторов образования по правовым, экономическим вопросам, проблемам современного менеджмента, в том числе, управления рисками;

– создания механизмов апробации отдельных модернизационных изменений до момента их массового внедрения.

Компенсационные механизмы реализуются через:

– разработку алгоритмов действий администраторов образования в кризисных ситуациях;

– подготовку разъяснений, рекомендаций, методических материалов по повышению эффективности модернизационных изменений в образовании;

– создание механизмов on-line сопровождения и консультирования руководителей учреждений по вопросам правовым, экономическим вопросам, вопросам управления рисками;

– форсирование группы (службы) экспертов по вопросам управления рискам в области образования.

Реабилитационная функция реализуется через:

– инициирование разработки правовых и экономических механизмов регулирующих воздействий;

– разработку рекомендаций по уточнению и совершенствованию управленческих воздействий с помощью оценки эффективности модернизационных изменений;

– осуществление контроля в режиме реального времени в ходе реализации модернизационных изменений;

– разработка механизмов защиты (систематическое информирование работников о существующих рисках, необходимых мерах защиты и профилактики; медицинская, профессиональная и социальная реабилитация руководителей и др.).

Итак, исследование механизмов снижения, компенсации и контроля модернизационных рисков в сфере образования показывает, что управление рисками в территориальной образовательной системе предполагает последовательную реализацию идентификации и анализа антропогенных и технологических рисков; планирования реагирования на риски с применением стратегий уклонения, смягчения, передачи, распределения и принятия; непосредственное управление рисками посредством реализации диагностической, превентивной, компенсационной и реабилитационной функций; мониторинг эффективности и реабилитации системы.

Библиографический список

1. **Романов, В. С.** Управление рисками: этапы и методы. Факты и проблемы практики менеджмента: Материалы научно-практической конференции 30 октября 2001 г. [Текст] / В. С. Романов. – Киров: Изд-во Вятского ГПУ, 2001. – С. 71–77.
2. **Човушян, Э. О.** Управление риском и устойчивое развитие: Учебное пособие для экономических вузов [Текст] / Э. О. Човушян, М. А. Сидоров. – М.: Издательство РЭА им. Г. В. Плеханова, 1999. – 528 с.
3. **Оценка** и управление социальными рисками, связанными с неоднородностью развития образовательных систем субъектов Российской Федерации [Текст] // Университетское управление: практика и анализ. – 2002. – № 3 (22). – С. 36–62.

РАЗДЕЛ XIII

ОБРАЗОВАНИЕ. ЗДОРОВЬЕ. БЕЗОПАСНОСТЬ

УДК 316.612-056.2

Потапова Екатерина Вадимовна

Соискатель кафедры педагогики и психологии профессиональной деятельности ГОУ ВПО «Сибирский государственный технологический университет», sultanis@yandex.ru, Красноярск

Нургалеев Владимир Султанович

Доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики и психологии профессиональной деятельности ГОУ ВПО «Сибирский государственный технологический университет», sultanis@yandex.ru, Красноярск

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ЛИЧНОСТИ В ОСОБЫХ УСЛОВИЯХ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК ГУМАНИТАРНАЯ ПРОБЛЕМА



Poteryaeva Ekaterina Vadimovna

A graduate applicant of pedagogy and professional activity psychology department, Siberian State Technological University, sultanis@yandex.ru, Krasnoyarsk

Nurgaleev Vladimir Sultanovich

Doctor of Psychology, Head of Pedagogics and Professional Field Psychology Department of Federal Educational Establishment of Higher Education "Siberian State Technology University", sultanis@yandex.ru, Krasnoyarsk

PSYCHOLOGICAL FOLLOW-UP OF PERSONALITY UNDER SPECIAL LIFE CONDITIONS AS A HUMANITARIAN PROBLEM

Уровень развития любого государства определяется по тому, как оно относится к детям, старикам и людям с ограниченными возможностями здоровья. В этой связи проблема психологического сопровождения личности, жизнедеятельность которой характеризуется особыми условиями в виду ограниченных возможностей здоровья, выступает важной гуманитарной проблемой международного масштаба.

В современной психологической науке особые условия жизнедеятельности личности рассматриваются с различных позиций.

Например, исследуются аспекты профессиональной деятельности сотрудников организаций, чья работа связана с непосредственным риском для жизни. При этом конкретно изучаются деятельность военных специалистов (в том числе пограничников), сотрудников правоохранительной системы; космонавтов; спортсменов; полярников; Имеются также ряд работ

[1; 2; 3; 11 и др.], в которых разрабатываются проблемы психологической подготовки к деятельности в экстремальных условиях (В. Н. Абрамов, З. М. Козубовский, В. Г. Мышкина, и др.); психологической устойчивости (Ю. М. Забродин, В. А. Денисов и др.), преодоление кризисных ситуаций (М. И. Дворецкий, А. А. Лавров и др.); психопрофилактики негативных психических состояний (А. Г. Дикая, Г. В. Залевский и др.); психофизиологической адаптации (Ф. Б. Березин, В. И. Лебедев и др.).

В этой связи В. В. Собольников писал: «...описание деятельности можно рассматривать как результат «проекции» исходного идеализированного представления, ее определения как совокупности фактов, требующих объяснения [11]. В обычном словоупотреблении под деятельностью понимается активность человека. Во многих исследованиях предпринимается попытка дать универсальное определение деятельности как единства цели, средств и результата» [2]. Так как указанные элементы рассматриваются в качестве ведущих, системообразующих начал целостной деятельности, ученый утверждает, что акцент в разных случаях делается либо на цель, либо на средства, либо на результат и именно по этой причине сам процесс как объединяющее основание получает различную интерпретацию в зависимости от выделения одного из элементов триады в качестве ведущих [2].

Предметом нашего исследования выступает жизнедеятельность личности в особых условиях, в связи с чем, мы обратили внимание на содержание понятия «жизнедеятельность», под которой в биологическом смысле можно понимать совокупность процессов биологического плана, обеспечивающих нормальное функционирование организма животного (в том числе человека) или совокупность видов активности, объединяемых **понятием** жизни и свойственная живым существам [10]. Мы определяем данное понятие в гуманитарном смысле и включаем в него следующие существенные признаки: совокупность способов взаимодействия человека с внешним миром (как природным, так и социальным) на основе его адаптации к окружающей действительности и субъектной активности.

Субъектами нашего исследования выступают дети, больные сколиозом, которые постоянно сталкиваются с теми или иными трудностями, что выступает естественным, закономерным следствием сложного процесса взаимодействия субъекта с окружающим миром. При этом трудности, которую испытывают дети, как и взрослые, с одной стороны, имеют конструктивное значение для развития личности ребенка: они вызывают активность личности, направленную на их преодоление; порождают потребность в поиске оптимальных стратегий поведения, что ведет к более успешной социализации личности. С другой стороны, трудности оказывают негативное влияние на деятельность личности, порождают отрицательные эмоции и дискомфорт, поскольку не каждый ребенок способен справиться с ними сам и ему необходима поддержка взрослого, особенно если он болен теми или иными заболеваниями, например сколиозом, и обучается в специализированном закрытого типа учреждении – образовательно-лечебном комплексе (ОЛК),

где учебный процесс имеет ряд специфических черт, влияющих, с нашей точки зрения, на психологические особенности таких детей.

Целью проведенного нами исследования являлось выявление и анализ содержания психологических трудностей учащихся ОЛК с использованием таких методов, как беседа, анкетирование, организация психолого-педагогических консилиумов и наблюдение. В исследовании принимали участие 107 учащихся 2–11 классов ОЛК и педагоги, работающие с ними.

В своей работе мы принимали во внимание то, что психологической сущностью трудности ребенка выступает ситуация, характеризующаяся высоким эмоциональным напряжением, стрессом, фрустрированностью личностных потребностей. Она возникает, когда есть несоответствие между потребностями и возможностями человека. Степень трудности индивидуальна, она зависит от оценки, восприятия и интерпретации ситуации каждым конкретным человеком. При этом, трудности, которые для одного ребенка проходят незамеченными, для другого – могут стать неразрешимыми. Помимо субъективных факторов, существуют еще и объективные условия, способствующие возникновению трудностей. Это и смена социальной ситуации развития ребенка в кризисные периоды его развития, и повышенная стрессогенность внешней среды, и психотравмирующий характер взаимоотношений с окружающими, и другое. Области проявления трудностей могут быть самыми разнообразными – от мельчайших бытовых затруднений до масштабной школьной и социальной дезадаптации. Их источниками на каждом возрастном этапе является нереализованность основных задач развития данного возраста и недостижимость ведущих возрастных потребностей.

Анализ научной литературы по проблеме [4; 5; 7; 8; 9], а также трудностей учащихся ОЛК младшего, подросткового и старшего школьного возрастов [6], показал, что действительно ведущими потребностями и основными задачами развития младших школьников являются:

- «умение учиться» и «умение учиться самому» (так называемый поворот школьника на самого себя: стал ли он для себя самого изменяющимся субъектом каждый день, каждый час);
- развитие нового познавательного отношения к миру, связь учебного мотива с внутренним содержанием предмета усвоения;
- овладение новым уровнем развития произвольной регуляции поведения и деятельности; развитие качественно новых отношений с группой сверстников, так называемая «кооперация со сверстниками» [7].

Все эти задачи развития и потребности младшего школьника необходимо реализовать, чтобы он, как отмечал Э. Эриксон [12], мог стать «компетентным» (умелым). Иначе формируется чувство неполноценности, неспособности быть наравне с другими. Для данного возраста немаловажен и тот факт, что трудны не сами по себе учебные (и любые другие) неудачи, а переживания ребенка по их поводу, результаты которых зависят от взаимоотношений ребенка со значимым взрослым. При неблагоприятных взаимоотношениях реальные, а подчас надуманные трудности зачастую начинают

восприниматься больным ребенком как неразрешимые, порожденные его неисправимыми (физическими) недостатками, особенно, когда он не может дать объективную обратную связь взрослому, поделиться с ним своими трудностями и переживаниями. Кроме того, такие дети еще не могут осознать свои переживания, которые, зачастую, становятся очевидным лишь при возникновении острых эмоциональных реакций: нарушения сна, болей в животе, повышения температуры и других.

Таким образом, трудности детей данного возраста лежат в сфере их компетентности в учебе, отношениях со сверстниками. Немаловажную роль в возникновении и закреплении трудностей играет неблагоприятный стиль взаимоотношений со значимыми взрослыми.

Источниками трудностей подросткового возраста являются невыполненность и нереализованность следующих возрастных задач и потребностей. Следствием незнания или искаженного представления подростка о физических и физиологических изменениях в своем теле становится дисморфмания (озабоченность своим телом и внешностью, склонность переоценивать свои истинные или мнимые недостатки), которая, в свою очередь может стать причиной конфликтности поведения, комплекса неполноценности подростка. Незнание подростком путей реализации новой для него потребности в сексуальной активности может привести к межличностным и внутриличностным конфликтам. Потребность в построении позитивного образа «Я», в самовыражении может быть фрустрирована в ситуациях неприятия группой сверстников, одиночества, негативной оценки со стороны взрослых, неуспешности в деятельности. Потребность в самореализации и независимости, встречаясь с регламентацией и запретами, порождает трудности самостоятельности. Неполноценность общения с группой сверстников в этом возрасте ведет к трудностям во взаимоотношениях с людьми в более старшем возрасте и может даже повлиять на умственное развитие подростка [4; 5; 8].

Трудности старшеклассников также связаны с невыполненностью основных задач развития и блокированием ведущих потребностей возраста. Невозможность полноценного овладения «идентичностью», по Э. Эриксону, т. е. чувством обретения, адекватности и владения личностью собственным «Я» независимо от изменения ситуации, может привести к неспособности личности выстроить свои ценности, цели, идеалы, возникает «спутанная идентичность», когда юноша не знает «кто он есть, где находится и куда идет». Немаловажно на данном возрастном этапе и обретение психосексуальной идентичности, профессионального и жизненного самоопределения. С кризисом идентичности тесно связано и расстройство временной перспективы, когда юноши и девушки испытывают огромные трудности при определении своих жизненных целей и перспектив. Происходит как бы остановка времени в сознании юноши, «как бы возврат в детское состояние, когда время еще не существовало в переживании и не переживалось осознанно» [12]. Еще одним источником трудностей может стать блокирование потребности в общении

со сверстниками за пределами своей школы, класса. Немаловажную роль в возникновении трудностей старшеклассника может играть неблагоприятный стиль взаимоотношений с педагогами, когда учитель, общаясь с учеником, видит в нем только объект для обучения и воспитания, а не равного соучастника образовательного и воспитательного процесса [8].

Все перечисленные выше возрастные трудности характерны для учащихся образовательно-лечебного комплекса. Вместе с тем, наряду с ними, существуют еще проблемы, связанные со спецификой заболевания детей и спецификой самого ОЛК как особого варианта организации учебно-воспитательного процесса. В нем учатся дети из различных школ города, которые страдают сколиозом, представляющим собой генетически обусловленное заболевание опорно-двигательного аппарата, характеризующееся искривлением позвоночника, ведущее к нарушениям функций органов грудной клетки, к косметическим дефектам. При сколиозе поражения скелета сочетаются с дефектами внутренних органов, близорукостью, плоскостопием, стоматологической нервной патологиями. Эти данные подтверждаются исследованиями невропатологов, психоневрологов, работающих с такими детьми. Общее количество нервно-психических осложнений у учащихся ОЛК составляет более 75%. Наиболее часто встречаются остаточные явления поражения центральной нервной системы, осложненные внутричерепной гипертензией, минимальными мозговыми дисфункциями и тому подобным.

Такие заболевания не могут не сказаться на учебной деятельности учащихся, их общении и эмоционально-волевой сфере. Нарушения речи, счета, моторики, памяти, внимания, повышенная утомляемость детей встречаются гораздо чаще, чем в других школах. Также присутствуют также различные нейродинамические нарушения, влекущие за собой те или иные расстройства поведения, целенаправленности деятельности.

Часто для таких детей характерна психомоторная заторможенность, проявляющаяся в снижении двигательной активности, замедлении темпа психической деятельности, обеднении диапазона и выраженности эмоциональных реакций. Они не успевают работать в едином темпе, не способны быстро реагировать на изменения ситуации. Встречаются также эмоционально неустойчивые дети, поскольку болезнь сказывается и на эмоциональной сфере: снижается общий фон настроения, появляется тревога, страх неуверенность в себе, ограничивается волевая активность.

Образовательно-лечебный комплекс как учреждение «закрытого» типа, характеризуется тем, что среди его сотрудников большую роль наравне с педагогами, играют врачи. Существует жесткий лечебный режим, который необходимо неукоснительно выполнять, даже в ущерб процессу обучения, что создает большую физическую, умственную, психическую нагрузку, поскольку прямо с уроков учащиеся могут быть вызваны на лечебные процедуры, а пропущенное приходится наверстывать в свободное время. Кроме того, образовательно-лечебный комплекс – учреждение интернатного типа

и оторванность от семьи и друзей провоцирует у учащихся эмоциональные срывы, которые обостряются вследствие высокой нагрузки в условиях дефицита свободного времени. Ребенок постоянно находится в группе сверстников под присмотром воспитателя. В учебных коллективах (классах) происходит ежегодная смена состава учеников, к чему достаточно трудно привыкнуть психологически. Тем же, кто обучается в ОЛК несколько лет, еще труднее: они чувствуют себя более уязвимыми, менее свободными по сравнению с выписывающимися и здоровыми детьми [6].

В результате анкетирования и бесед было выявлено, что среди выделенных трудностей первое место, с точки зрения учащихся, занимают трудности режима, на втором месте – учебные трудности, на третьем – трудности общения. Педагоги, прежде всего, выделяют учебные трудности детей и трудности в эмоционально-волевой сфере, далее ими отмечаются трудности режима и общения.

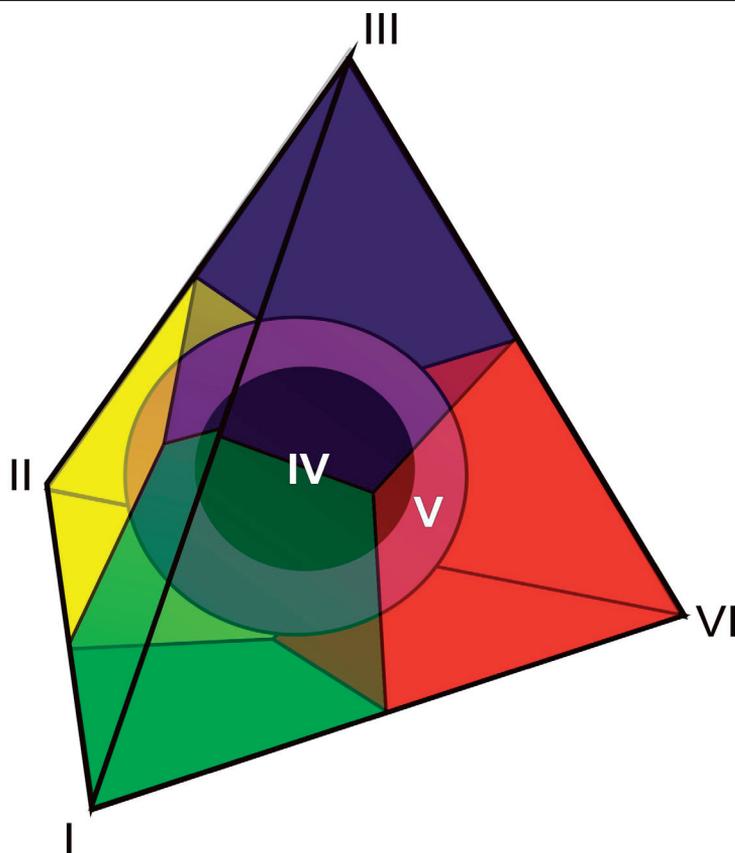
Наблюдение показало, что учащиеся часто проявляли «негативные» эмоции, такие как страх, неуверенность, напряженность, нервозность, злость, обида и тому подобные, что свидетельствует об эмоциональных трудностях учащихся и проявляется в некоторых случаях как незрелость эмоциональной сферы детей, многие из которых не могут ответить, какое именно чувство они испытывают. Педагоги также отмечали высокую тревожность, скованность, импульсивность, эмоциональную неуравновешенность, снижение настроения и другое.

В коммуникативной сфере была выявлена усталость детей от общения друг с другом, учителями и воспитателями, что особенно показательно для ответов старшеклассниками, которые смогли ввиду своего более зрелого возраста назвать те или иные трудности эмоционального и коммуникативного плана.

Таким образом, специфика ОЛК как образовательного пространства влияет на содержание трудностей в эмоционально-волевой и коммуникативной сферах учащихся. Это и эмоциональный дискомфорт, эмоциональная незрелость, повышенная плаксивость, обидчивость, ранимость, высокая тревожность, сниженная самооценка. В коммуникативной сфере преобладают трудности совместного проживания, поскольку круглосуточное пребывание в замкнутом пространстве создает «эффект коммуникативной усталости», ограничивает свободу взаимодействия личности с окружающим миром, что усугубляется взаимоотношением педагогов и детей. Также были выделены трудности адаптации «прибывающих» учеников, трудности «болезни», трудности отрыва детей от дома и близких людей.

Все это угрожает психологическому здоровью ребенка и требует разработки специального сопровождения личности в особых условиях жизнедеятельности.

На основе вышесказанного и в соответствии с предметом нашего исследования мы разработали модель жизнедеятельности личности в особых условиях, представленную на рисунке.



Личность в особых условиях жизнедеятельности

Жизнедеятельность личности, которая обозначена в модели цифрой IV, протекает в особых условиях, представленных в виде отдельных областей, обозначенных условно цифрами I, II, III, VI, отражающих четыре группы условий медико-биологического, социально-правового, учебно-воспитательного, и внутренне психологического характера.

Медико-биологические условия определяются наличием у ребенка хронического заболевания органического генеза, что выступает ведущей детерминантой его жизнедеятельности.

Социально-правовые условия выступают детерминантами жизнедеятельности личности в ходе ее социализации (в том числе за пределами образовательной системы) и связаны с возможностью соблюдения прав и свобод личности с ограниченными возможностями в соответствии с международными нормами. Учебно-воспитательные условия определяют возможность получения личностью с ограниченными возможностями здоровья полноценного, в том числе высшего профессионального образования.

Внутренне психологические условия выступают в большей степени механизмами становления личности в особых условиях, поскольку определяют когнитивные, эмоционально-волевые и поведенческие проявления личности.

Следует отметить, что каждая группа условий, охарактеризованных выше, является определяющей для личности с ограниченными возможностями здоровья на том или ином этапе ее становления. В некоторых случаях эти группы влияют интегративно и определяют усиление поля адаптации к окружающему миру, обозначенному в модели цифрой V.

В заключении статьи мы считаем необходимым сформулировать содержание понятия «особые условия жизнедеятельности личности», которое, по нашему мнению, должно включать в себя следующие существенные признаки: внешние обстоятельства медико-биологического, социально-правового, учебно-воспитательного, и внутренне психологического характера, детерминирующие совокупность способов взаимодействия человека с внешним миром (как природным, так и социальным) на основе его адаптации к окружающей действительности и субъектной активности, определяющие эффективность самореализации личности в различных видах деятельности в процессе становления.

Библиографический список

1. **Большаков, В. Ю.** Психологический тренинг. Социодинамика, игры, упражнения [Текст] / В. Ю. Большаков – СПб., 1996. – 379 с.
2. **Дикая, Л. Г.** Регулирующая роль образа функционального состояния в экстремальных условиях деятельности // Психологический журнал [Текст] / Л. Г. Дикая, В. В. Семикин – 1991. – т. 12 – N1. – С. 55–65.
3. **Забродин, Ю. М.** «Модель личности» в психодиагностике. – КН.:1 [Текст] / Ю. М. Забродин – М.: ВНИЦП и ППН, 1994. – 182 с.
4. **Кон, И. С.** В поисках себя [Текст] / И. С. Кон – М.: Политиздат, 1984. – 335 с.
5. **Кон, И. С.** Психология ранней юности [Текст] / И. С. Кон – М.: Просвещение, 1989. – 192 с.
6. **Особенности** организации деятельности образовательно-лечебного комплекса [Текст] // Красноярск: КГПУ, 1997. – 120 с.
7. **Психическое** здоровье детей и подростков в контексте психологической службы / под ред. И. В. Дубровиной. Серия: Руководство практического психолога [Текст] // М, 2000, 176 с.
8. **Ремшмидт, Х.** Подростковый и юношеский возраст. Проблемы становления личности [Текст] / Х. Ремшмидт – М.: Мир, 1994. – 320 с.
9. **Слободчиков, В. И.** Психология человека. Введение в психологию субъективности [Текст] / В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев – М.: Школа-Пресс, 1995. – 384 с.
10. **Словарь** психолога-практика [Текст] / Сост. С. Ю. Головин – Мн.: Харвест, 2005. – 976с
11. **Собольников, В. В.** Развитие личности в особых условиях деятельности : /монография [Текст] / В. В. Собольников– Новосибирск: НГПУ, НГАС, 1997. – 256 с.
12. **Эриксон, Э.** Детство и общество [Текст] / Э. Эриксон – Обнинск: МП. «Луч», 1993. – 155 с.

РАЗДЕЛ XIV РАЗМЫШЛЕНИЕ, ОБСУЖДЕНИЕ

УДК 37

Иванова Ирина Константиновна

Старший преподаватель кафедры Экономическая теория и антикризисное управление Сибирского государственного университета путей сообщения, mjelskaya@stu.ru, Новосибирск

ФОРМИРОВАНИЕ МОДЕЛИ СПЕЦИАЛИСТА НА ОСНОВЕ НАДПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ (НИРС)

Ivanova Irina Konstantinovna

Senior lecturer, Economic Theory and Anticrisis Management Department, Siberian Transport University, mjelskaya@stu.ru, Novosibirsk

A SPECIALIST MODEL FORMATION ON THE BASIS OF OVERPROFESSIONAL COMPETENCY (SRSA)

В условиях построения «новой экономики» и модернизации российского образования, знания становятся одним из основных ресурсов развития. В этой связи особую актуальность приобретает подготовка компетентного специалиста, способного не только разбираться в собственной профессиональной сфере, но и готового к постоянному профессиональному росту.

В последнее время большое внимание стало уделяться роли компетенций в построении модели будущего специалиста.

Компетенция – (от лат. Competentia – добиваюсь, соответствую, подхожу) имеет несколько значений: круг полномочий, предоставленных законом, уставом или иным актом конкретному органу или должностному лицу, а также знания, опыт в той или иной области [1, с. 621].

Компетенции – это характеристики, благодаря которым достигается высокая результативность в той или иной деятельности. В них интегрированы умения, личностные характеристики, мотивация.

Компетентность – (от лат. Competens, competentis) – соответствующий, способный). Обладание знаниями, позволяющими судить о чём-либо [2, с. 381].

С точки зрения Концепции модернизации российского образования на период до 2010 г. одобренной Правительством РФ компетенции трактуются как система универсальных знаний, умений, навыков, опыт самостоятельной деятельности и личной ответственности.

Понятия «компетентность», «компетенция» могут трактоваться и как
– совокупность (система) знаний в действии;
– личностная черта, свойства и качества личности;

– способность, необходимая для решения задач и для получения необходимых результатов работы;

– интегрированная целостность знаний, умений и навыков, обеспечивающих профессиональную деятельность, способность человека реализовать на практике свою компетентность, мотивированная способность;

– деятельностные знания, учения, навыки, опыт (интеграция в единое целое усвоенных человеком отдельных действий, способов и приемов решения задач), а также мотивационная и эмоционально-волевая сфера личности;

– проявленные им на практике стремление и способность (готовность) реализовать свой потенциал для успешной творческой (продуктивной) деятельности в профессиональной и социальной сфере, осознавая её социальную значимость и личную ответственность за результаты этой деятельности, необходимость её постоянного совершенствования и др. [3].

Составители и разработчики «Стратегии модернизации содержания общего образования», выделяют в структуре ключевых компетенций следующие: «компетентность в сфере самостоятельной познавательной деятельности, основанная на усвоении способов приобретения знаний из различных источников информации, в том числе внешкольных;

– компетентность в сфере социально-трудовой деятельности (в том числе умение анализировать ситуацию на рынке труда, оценивать собственные профессиональные возможности, ориентироваться в нормах и этике взаимоотношений, навыки самоорганизации) и др. [4].

Таким образом, даётся наиболее широкое толкование понятия «компетентность», а также оно трактуется как составная часть «компетенций». Автор же данной статьи, склонна рассматривать компетентность как успешно реализованную на практике компетенцию.

Автор данной статьи хотела бы добавить в большое количество компетенций ещё одну, которая не рассматривалась в стандартах предыдущего поколения и исследователями, т. к. частично входила в общенаучные компетенции. С изменением же системы подготовки (бакалавр – магистр), возникла необходимость выделить научно – исследовательскую работу студентов (НИРС) в отдельную компетенцию.

В «Разъяснениях по формированию федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования подготовки бакалавра на основе технического задания на разработку федерального государственного образовательного стандарта начального профессионального, среднего профессионального и высшего профессионального образования (макета)» в пункте 7.2. «Требования к организации учебной и производственной практик», сказано:

Разделом учебной практики может являться научно-исследовательская работа обучающегося. В случае ее наличия при разработке программы научно-исследовательской работы высшее учебное заведение должно предоставить возможность обучающимся:

(Далее указываются виды, этапы научно-исследовательской работы, в которых обучающийся должен принимать участие.

Например: изучать специальную литературу и другую научно-техническую информацию, достижения отечественной и зарубежной науки и техники в соответствующей области знаний; участвовать в проведении научных исследований или выполнении технических разработок; осуществлять сбор, обработку, анализ и систематизацию научно-технической информации по теме (заданию); принимать участие в стендовых и промышленных испытаниях опытных образцов (партий) проектируемых изделий составлять отчеты (разделы отчета) по теме или ее разделу (этапу, заданию); выступить с докладом на конференции и т. д.) [5].

По сути дела разработчики этого стандарта, относят НИРС к определённому виду практик, не встраивая его в компетентностный подход, между тем в сформулированных положениях можно увидеть и инструментальные, и даже системные компетенции.

Совершенно другой вариант можно заметить в «Разъяснениях по формированию федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования подготовки магистра на основе технического задания на разработку федерального государственного образовательного стандарта начального профессионального, среднего профессионального и высшего профессионального образования (макета)», где в пункте 7.2.2 «Требования к организации научно-исследовательской работы обучающихся», сказано:

Научно-исследовательская работа обучающихся является обязательным разделом основной образовательной программы магистратуры и направлена на формирование общекультурных и профессиональных компетенций в соответствии с требованиями настоящего ФГОС ВПО и ООП вуза. Вузами могут предусматриваться следующие виды и этапы выполнения и контроля научно-исследовательской работы обучающихся:

(Указываются виды и этапы выполнения и контроля научно-исследовательской работы.

Например: планирование научно-исследовательской работы, включающее ознакомление с тематикой исследовательских работ в данной области и выбор темы исследования, написание реферата по избранной теме; проведение научно-исследовательской работы; корректировка плана проведения научно-исследовательской работы; составление отчета о научно-исследовательской работе; публичная защита выполненной работы).

Основной формой планирования и корректировки индивидуальных планов научно-исследовательской работы обучаемых является обоснование темы, обсуждение плана и промежуточных результатов исследования в рамках научно-исследовательского семинара. В процессе выполнения научно-исследовательской работы и в ходе защиты ее результатов должно проводиться широкое обсуждение в учебных структурах вуза с привлечением работодателей и ведущих исследователей, позволяющее оценить уровень

приобретенных знаний, умений и сформированных компетенций обучающихся. Необходимо также дать оценку компетенций, связанных с формированием профессионального мировоззрения и определенного уровня культуры [6].

Из приведённых выше положений становится понятным различие в определении компетенций между бакалавром и магистром, т. е. магистр должен обладать не только теми же компетенциями, что и бакалавр, но и дополнительными.

Безусловно, основные компетенции в системе «бакалавр-магистр» одинаковы: общенаучные, социально-личностные, организационно-управленческие, но бакалавриат это система, с точки зрения автора, направленная на получение определённых самостоятельных компетенций, которые для магистратуры становятся базовыми.

Как видно из пункта 7.2.2., авторы «Разъяснений... подготовки магистра» выделяют только две компетенции НИРС: общекультурную и профессиональную.

Исследователи же выделяют в структуре профессиональной компетенции несколько составных частей: специальную, социальную, личностную и индивидуальную. Так, М. Д. Ильязова предлагает следующую схему: общая профессиональная компетентность (определяется как общепрофессиональные знания, умения, навыки, способности, а также готовность их актуализировать в сфере определенной группы профессий. ...В состав этого кластера входят компетентности выпускника в сфере научно-исследовательской, проектно-конструктивной, административно-управленческой, производственной, педагогической деятельности) и специальная профессиональная компетентность (степень и вид профессиональной подготовки выпускника, наличие у него профессиональных компетенций (т. е. готовности и стремления), необходимых для выполнения определенной профессиональной деятельности. Их содержание (содержание их инструментальной основы) определяется государственными квалификационными характеристиками) [3].

М. Д. Ильязова включает НИРС в общую профессиональную компетентность, а по мнению автора статьи, НИРС должна формировать компетентность являясь компетенцией, о чём было сказано выше, в том числе и в «Разъяснениях... подготовки магистра».

Помимо профессиональных, являясь надпрофессиональной, НИРС должна формировать общекультурные и общенаучные компетенции.

Общекультурные компетенции включают в себя:

- способность совершенствовать и развивать свой интеллектуальный и общекультурный уровень (ОК – 1);
- способность к самостоятельному обучению новым методам исследования, к изменению научного и научно-производственного профиля своей профессиональной деятельности (ОК – 2);

- использование на практике умения и навыки в организации исследовательских и проектных работ, в управлении коллективом (ОК – 4);
- способность проявлять инициативу, в том числе в ситуациях риска, брать на себя всю полноту ответственности (ОК – 5);
- способность самостоятельно приобретать с помощью информационных технологий и использовать в практической деятельности новые знания и умения, в том числе в новых областях знаний, непосредственно не связанных со сферой деятельности (ОК – 6); и т. д.) [6].

Общенаучные: способность использовать в познавательной и профессиональной деятельности базовые знания; способность приобретать новые знания, используя современные образовательные и информационные технологии; собирать, обрабатывать и интерпретировать с использованием современных технологий данные, необходимые для формирования суждений по соответствующим социальным, научным и этическим проблемам; способность порождать новые идеи; способность совершенствоваться и развивать свой интеллектуальный и общекультурный уровень; способность и готовность к активному общению в научной, производственной и общекультурной деятельности [7].

Как видно из вышеперечисленного все три вида компетенций пересекаются в своих определениях, можно дать более узкое (инструментальные, коммуникативные, менеджерские, технические, информационные и т. д.) или более широкое (как приведено выше) толкование этих понятий.

Научно-исследовательская работа студентов как надпрофессиональная компетенция, призвана формировать компетентность и квалификационный уровень будущего специалиста, опираясь на большое количество различных компетенций (в широком и узком их толковании), т. е. необходимо построение модели НИРС, с учётом требований нового поколения государственных образовательных стандартов.

Существует множество вариантов, призванных чётко определить, что же должно входить в модель будущего специалиста, при рассмотрении модели как средства моделирования способов обучения практической деятельности, основанного на личностно ориентированном подходе, с целью формирования профессиональной компетенции. При разработке модели должны найти отражение различные этапы формирования профессиональной компетенции выпускников.

Автор данной статьи, предлагает рассмотреть два варианта моделей, которые, по её мнению, наиболее отвечают поставленным целям.

В своей статье «Модели компетентности» К. Л. Зинкина, М. В. Шигина, Е. Г. Франковская предлагают следующий вариант в виде математической модели.

Компетентность специалиста, считают авторы, можно описать единством компетенции, целей, мотивации и способов преобразования и предлагают следующую модель компетенции специалиста:

1. Область профессиональной деятельности, то есть множество задач и ситуаций, в которых может быть применима данная компетентность (Д).

2. Множество проблем, решаемых за счет использования компетентности (П).

3. Ситуации, которые признаются решением проблемы при данной компетенции (Р).

4. Множество дополнительных способностей, умений и методов решения задач (С).

6. Множество других способностей, появляющихся за счет развития компетентности (С').

Компетентность K можно представить в виде кортежа, который и является ее математической моделью: $K = \{D, P, R, C, C'\}$.

Предложенная модель позволяет наглядно представить общие черты различных компетентностей, для того, что бы сравнивать их между собой. Так же модель позволяет выбрать направления развития компетентности, помогает оценить уровень развития компетентностей и формировать их [8].

Рассмотрим ещё одну очень интересную модель, которую предлагают А. В. Дабагян и А. М. Михайличенко Эта модель характеризует качественную оценку компетентности и представлена на рис. 1.



Рис. 1. Уровни квалификации и компетентности

На рис. 1 представлены следующие параметры:

Линия А показывает способности наиболее подготовленных специалистов в данной квалификации и отражает максимальный уровень компетентности.

Линия Б, ограничивающая область снизу, является показателем выполнения работы специалиста с минимальным успехом и определяет минимальный уровень компетентности специалиста данной квалификации.

Вертикальная шкала определяет уровень требований и подготовки специалиста.

K_j – уровень квалификации конкретного специалиста.

Горизонтальная ось показывает номера отдельных требований T_i , определяющих квалификацию специалиста, которые должны включать в себя параметры, характеризующие его способность адаптироваться к изменениям профессиональных требований.

На вертикали, соответствующие любому параметру отметим две точки. Точка 1 отражает минимально допустимую подготовленность специалиста реализовать это требование для выполнения работы заданной квалификационной характеристикой. Точка 2 соответствует максимальной подготовленности специалиста реализовать это же требование. Способности специалиста лежащие ниже точки 1, будут недостаточны для выполнения данной работы, а способности лежащие выше точки 2 при данной квалификации не будут востребованы. Линия, соединяющая точки, характеризующие способности отдельного специалиста, будет соответствовать его компетентности (линия В) [9].

Анализируя данный график, можно отметить, что идеальный вариант компетентности специалиста лежит между точками 1 и 2.

Математическая модель представленная К. Л. Зинкиной, М. В. Шигиной, Е. Г. Франковской интересна в отношении соединённых в ней компонентов. Два последних показателя (C и C') представляют собой вариант, который может войти в модель НИРС.

Автор данной статьи считает, что «множество дополнительных способностей, умений и методов решения задач (C) и множество других способностей, появляющихся за счет развития компетентности (C')» является результатом определённой деятельности человека, к которой можно отнести и научно-исследовательскую работу.

Именно она, в полной мере, позволяет сформировать профессиональную мировоззренческую позицию, т. к. включает в себя развитие познавательных мотиваций, ориентацию на самостоятельную работу и результат, а также позволяет выработать креативность и аналитическое мышление.

В рамках построения одного из вариантов модели НИРС, можно рассмотреть график, подобный представленному А. В. Дабагяном и А. М. Михайличенко, но основанный на двухступенчатой системе обучения и использовании несколько иных вводных.

В этом случае, принимаем уровень А за максимальный уровень компетентности – магистр, а уровень Б за минимальный уровень – бакалавр.

Вместо уровня требований рассмотрим результат обучения, а по горизонтальной оси рассмотрим процесс обучения, в точках А укажем определённые формы НИРС, а в точках Б необходимые компетенции, которые согласно ФГОС ВПО должна формировать научно-исследовательская работа студентов.

Тогда можно заметить следующее:

- минимум – бакалавр – НИРС – практика,
- максимум – магистр – НИРС – компетентностный подход.

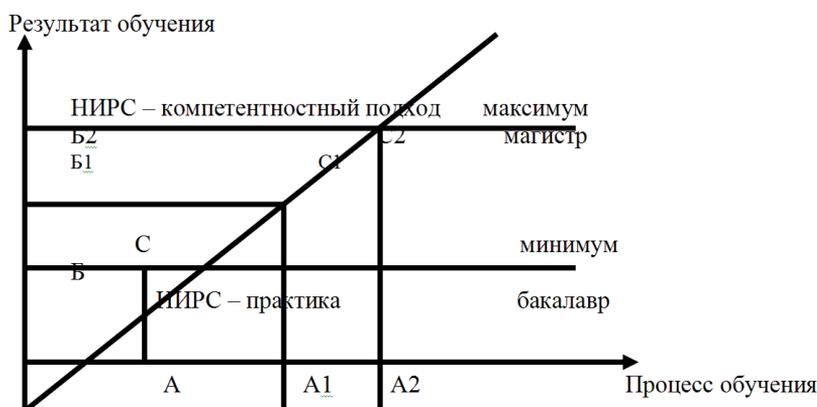


Рис. 2. Графическая модель НИРС

Где А – НИРС, неотъемлемая часть учебного процесса (начальные способности, общие базовые знания, общие профессиональные навыки и т. д.), т. е. то, что дополняет практику во время обучения.

А1 – НИРС, дополняющая часть учебного процесса, которая включает способность адаптироваться в различных ситуациях, межличностное общение, умение применять знания полученные во время обучения на практике, инициативность, развитие аналитического, концептуального и креативного мышления, изучение закономерностей и тенденций развития объекта исследования и т. д.

А2 – НИРС, параллельная часть к учебному процессу, которая ориентирована на определённый результат, готовность к научному системному познанию мира, отражает способность системно применять полученные результаты на практике, генерировать новые идеи и т. д.

Добавляя определённые формы НИРС, можно получить новую ступень обучения – магистра, т. к. по вертикальной оси (Результаты обучения) постепенно добавляются компетенции повышающего коэффициента:

Б – общепрофессиональные компетенции, которые остаются базовыми как для бакалавра, так и для магистра. Но для магистра они будут ещё дополняться и другими, более высокого уровня;

Б1 – Общекультурные компетенции и

Б2 – Общенаучные компетенции.

Вне сомнения, общекультурные и общенаучные компетенции также входят в систему бакалавриата, но магистратура имеет повышающий коэффициент в виде НИРС.

Таким образом, при сложении результатов на 45-градусной линии, можно получить следующие результаты:

Точка С – точка формирования общепрофессиональных компетенций путём развития НИРС встроенной в учебный процесс;

Точка С1 – точка формирования общекультурных компетенций путём развития НИРС дополняющей учебный процесс;

Точка С2 – точка формирования общенаучных компетенций путём развития НИРС параллельной учебному процессу.

Иными словами, бакалавр – это осмысление и постановка проблемы (воспитание навыков творческой самостоятельной работы), магистр – это разработка методики решения и вариативность самого решения (т. е. постановка уровня мышления).

Безусловно, данная модель это лишь один из вариантов, представленный в графическом изображении и даёт лишь общее представление о роли НИРС в формировании компетентностного подхода в подготовке будущих специалистов не охватывая всего комплекса решений, которые могут существовать в более узких или широких рамках.

Библиографический список

1. **Советский** энциклопедический словарь [Текст] / Под редакцией А. М. Прохорова – М.; Советская энциклопедия, 1990.
2. **Экономический** словарь [Текст] – М.; Институт новой экономики. – 2002.
3. **Ильязова М. Д.** Компетентность, компетенция, квалификация – основные направления современных исследований [Текст] / М. Д. Ильязова. // Профессиональное образование. Столица. – 2008. – № 1
4. **Стратегия модернизации содержания общего образования.** Материалы для разработки документов по обновлению общего образования [Текст] М.: 2001.
5. **Разъяснения** по формированию федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования подготовки бакалавра на основе технического задания на разработку федерального государственного образовательного стандарта начального профессионального, среднего профессионального и высшего профессионального образования (макет) // www.ed.gov.ru
6. **Разъяснения** по формированию федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования подготовки магистра на основе технического задания на разработку федерального государственного образовательного стандарта начального профессионального, среднего профессионального и высшего профессионального образования (макет) // www.ed.gov.ru
7. **Формирование** профессиональных компетенций выпускника высшей школы. // www.yandex.ru
8. **Зинкина, К. Л.** Модели компетенций [Текст] / К. Л. Зинкина, М. В. Шигина, Е. Г. Франковская // http://conf.bstu.ru/conf/docs/0037/1364.doc
9. **Дабагян, А. В.,** Некоторые проблемы реформирования систем образования [Текст] / А. В. Дабагян, А. М. Михайличенко – Харьков: Изд-во «Фолио», 2001.

УДК 89.546

Мышинская Марина Сергеевна

Ассистент кафедры рекламы и художественного проектирования ГОУ ВПО МаГУ, kartava83@yandex.ru, Магнитогорск

Каукина Ольга Валерьевна

Старший преподаватель кафедры Рекламы и художественного проектирования ГОУ ВПО МаГУ, член Союза Дизайнеров России, kartava83@yandex.ru, Магнитогорск

ИНДИВИДУАЛИЗАЦИЯ ТВОРЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ДИЗАЙН-ОБРАЗОВАНИЯ

Myshinskaya Marina Sergeevna

The assistant of an advertising and art-design department, MaSU, kartava83@yandex.ru, Magnitogorsk

Kaukina Olga Valerevna

Senior teacher of Advertisement and art Design Department of Magnitogorsk State University, member of the Union of Designers of Russia, kartava83@yandex.ru, Magnitogorsk

THE INDIVIDUALIZATION OF STUDENTS' CREATIVE DEVELOPMENT DURING THE DESIGN-EDUCATIONAL PROCESS

Социально-экономические перемены в обществе непосредственно затрагивают и всю систему образования. Современная школа строится на принципах гуманизма и демократизации образования, дифференциации и интеграции образования, свободы выбора содержания и форм учебной деятельности, опираясь на личностно-ориентированное, креативное, эвристическое и другие виды обучения. Однако в нашей стране первоначальные надежды учителей на быстрое преобразование школы не смогли полностью осуществиться. Кризисная ситуация сформировала понимание того, что новые идеи, названные выше, рискуют превратиться в простые лозунги и что подлинное их воплощение в жизнь потребует немало времени и будет связано с поиском условий, методов, форм реализации этих идей, их последующей апробацией и анализом результатов. Особенно болезненным из всех этих преобразований является изменение самосознания и образа мышления личности. Именно здесь мы сталкиваемся с теми трудностями, которые возникают на пути гуманизации и демократизации образования. Изменение ранее сложившихся стереотипов и овладение новыми подходами к образовательной среде, образовательными технологиями, новыми методами и формами организации занятий не может произойти за год и даже за десятилетие.

Однако начало этим изменениям лежит уже в сегодняшнем времени, которое порождает массу проблем, требующих своего теоретического осмысления и апробирования.

В условиях становления новой системы образования, наряду с усилением статуса знаний и интеллекта, не менее значимым фактором актуализации подрастающего человека выступает воспитание креативных качеств личности, как сущностной характеристики любой человеческой деятельности. Отсюда, развитие творческого потенциала личности во всем богатстве и многообразии, создание условий для наиболее полной и успешной самореализации школьников является первоочередной задачей системы образования и воспитания. Человек должен уметь быстро адаптироваться к изменяющимся социально-экономическим и культурным условиям, овладевать быстро обновляющимся содержанием наук и новыми технологиями, осмысливать изменения, происходящие в мире, определять и переопределять свое место в современной социокультурной жизни; быть социально и профессионально мобильным, осваивать новые социальные роли и быть готовым к изменению профессии.

В связи с этим возрастает потребность в разработке возможных путей развития творческого потенциала студентов, служащих реальной основой потенциального творчества в их последующей жизни. Наиболее благоприятные условия для творческого развития личности студентов создают занятия искусством, различными видами художественной деятельности, среди которых дизайн занимает важное место как особое сосредоточение способов и средств активизации художественно-творческого потенциала.

Дизайн, как проектная деятельность и искусство, представляет собой полихудожественную систему развития и воспитания на основе синтеза проектирования и конструирования, интеграции различных видов искусств (литература, музыка, живопись), что позволяет учащимся приобщиться к различным видам художественного творчества. Занятия дизайном на любом качественном уровне (восприятие, познание, самостоятельная творческая деятельность) не только учат понимать и создавать новое, необычное, но они развивают образное мышление и фантазию, дают гармоничное развитие, стимулируют развитие личности студентов.

В соответствии с корректировкой социального заказа к системе общего и среднего образования изменяется его цель, которая в настоящее время определяется как непрерывное развитие личности, способной к постоянному поиску нестандартных способов осуществления любой деятельности.

В условиях современного экономического и социального развития российского общества, на фоне происходящих в последние десятилетия геополитических и социальных изменений, все более актуальным становится дизайн-образование. Качественно новое отношение к окружающей природе и окружающему миру вещей находит все большее распространение среди людей.

В таких условиях дизайн-образование становится все более востребованным. Социальный заказ на специалистов этой области возрос многократно за последнее время. Однако специфичность дизайн-образования уже предусматривает наличие нестандартных методов обучения. Разнообразие точек зрения на то, как должен выглядеть мир вещей придает некую условность всем законам и правилам дизайна как процесса художественно-технического проектирования и преобразования окружающего мира.

Следовательно, процесс обучения дизайну ведет за собой непременно наличие множества индивидуальных подходов как преподавателя к предмету (т. е. у каждого преподавателя есть свое видение того, каким должен быть процесс обучения), так преподавателя к студенту (т. е. различные методы при обучении каждого из студентов, направленных на развитие индивидуальных талантов и способностей).

Формирование креативного художественного мышления особенно актуально у студентов технологического факультета, специальности технология художественной обработки материалов (ТХОМ), так как студенты, часто способные создать качественное, технически грамотное произведение, но не способны на создание индивидуального образа. В связи с этим центральной проблемой дизайна является анализ культурно-антропосообразного предметного мира, эстетически оцениваемого как гармоничный и целостный.

Обостренный интерес к проблеме индивидуализации вызван изменениями в социально-экономических условиях общества и гуманизацией образования.

Таким образом, неотъемлемым атрибутом дизайн-образования являются различные принципы индивидуализации. Индивидуализация дизайн-образования непременно является основой для творческого развития личности студента.

Одним из недостатков существующей системы профессионального образования является ее недостаточная ориентация на формирование и развитие индивидуальности студента, учет его разнообразных способностей, дарований и интересов. В современной отечественной образовательной практике художественное проектирование, как метод обучения творческой деятельности, не включено, в учебные планы и программы педагогических вузов, за исключением художественно-графических и технологических факультетов. Тогда как за рубежом дизайн рассматривается как необходимая составная часть системы общего образования, поскольку он включает в себе фундаментальные методы познания, необходимые во всякой деятельности. Сегодня необходимо дать возможность становлению самых различных форм дизайнерского образования.

Понятие «индивидуально-дифференцированный подход» в современной педагогике используется для того, чтобы подчеркнуть двусторонний характер, который состоит из двух неразрывно связанных частей: диагностика индивидуально-психологических особенностей каждого обучаемого. Способов и форм реализации дифференцированной работы как с типологическими

группами в целом, так и с отдельными обучающимися много, если в хронологическом порядке существуют как бы отдельно (диагностика предшествует практическому осуществлению подхода), то, как считает автор, в отношении сущности нет необходимости разделять их. Это объясняется тем, что диагностика проводится в целях осуществления индивидуально-дифференцированного подхода и в большей степени определяет его обоснованность и эффективность, а дидактические способы и формы направлены на учет и развитие определенных индивидуально-психологических особенностей, уровень которых устанавливается при помощи диагностики. Следовательно, сущность предполагаемого понимания подхода выступает как единство его психологических основ и средство практической реализации.

Под индивидуально-дифференцированным подходом подразумевается система диагностических процедур по изучению личности студента и связанная с ней система дидактических способов развития этой личности с учетом существенных для учения индивидуально-психологических особенностей.

Недостаточная разработанность принципов построения дифференцированного обучения и конкретное воплощение их в учебный процесс, а также недостаточная разработанность стандартов различных форм дифференциации привела к тому, что у педагогов-предметников представления о способах организации, возможностях такого обучения, его задачах не имеет целостного характера.

При использовании понятия «внутригрупповой индивидуализации обучения» необходимо иметь в виду, что при его практическом использовании речь идет не об абсолютной, а об относительной индивидуализации. В реальной практике индивидуализация дизайн – образования всегда относительна по следующим причинам:

– обычно учитываются индивидуальные особенности не каждого отдельного студента, а группы студентов, обладающих примерно сходными особенностями;

– учитываются лишь известные особенности или их комплексы и именно такие, которые важны с точки зрения обучения (например, общие умственные способности), так как наряду с этим может выступать ряд особенностей, учет которых в конкретной форме индивидуализации невозможен или не так уж необходим (например, различные свойства характера или темперамента);

– иногда происходит учет некоторых свойств или состояний лишь в том случае, если это важно для данного студента (например, талантливость в художественной области, расстройство здоровья);

– индивидуализация реализуется не во всем объеме учебной деятельности, а эпизодически или в каком-либо виде учебной работы и интегрирована с неиндивидуализированной деятельностью.

Индивидуализация касается, прежде всей учебной работы студента, которую организует педагог. В нашем случае под словосочетанием «учебная

работа» будет пониматься учебная деятельность, которую следует рассматривать с самых широких позиций, как одну из разновидностей деятельности человека.

В современном мире основные затруднения в решении проблемы индивидуализации вызывает отсутствие единого терминологического поля. Основные понятия не имеют в дидактике однозначных определений, в связи с существующей проблемой возникают определенные разногласия в понимании сущности явлений в различных теориях, а, следовательно, в педагогической практике. Трудности возникают из-за смешения таких двух понятий как «индивидуализация» и «дифференциация». Часто эти термины употребляются в качестве синонимов, и говорят в одном и том же значении об индивидуализированном и дифференцированном подходе.

Определение понятия индивидуального подхода – это важнейший дидактический принцип воспитания и обучения, его реализация предполагает частичное изменение ближайших задач и отдельных сторон содержания учебно-воспитательной работы. Постоянное варьирование методов и организационных форм, позволяет увидеть ее всестороннее, целостное как социально-типичные, так и индивидуально-своеобразные аспекты ее развития.

Анализ результатов исследований проблем индивидуально-дифференцированного подхода позволяет выявить следующие условия эффективности индивидуализации творческого развития личности в процессе дизайн образования:

- 1) развитие должно исходить из достигнутого уровня, однако у обучаемых одной возрастной группы этот уровень весьма различен;
- 2) необходимость исходить из достигнутого уровня влечет за собой требование выявления этого уровня у каждого в частности. Соответствующее изучение обучаемых следует рассматривать как предпосылку индивидуализации обучения;
- 3) индивидуализация должна быть не только как исходный момент для развития, а эта необходимость сохраняется в течение всего периода обучения;
- 4) развитие умственных способностей предполагает специальные средства;
- 5) развивающие задания, которые в свою очередь способствуют развитию креативного мышления обучающегося, по содержанию они должны быть оптимальной трудности и могут содержать элементы творчества.

Библиографический список

1. **Беликов, В. А.** Дидактические основы организации учебно-познавательной деятельности студентов: Дис. д-ра пед. наук [Текст] / В. А. Беликов – Магнитогорск, 1995. – 350 с.
2. **Гальперин, П. Я.** Воспитание систематического мышления в процессе решения малых творческих задач [Текст] / П. Я. Гальперин, В. А. Данилова // Вопросы психологии. – 1980. – № 1. – С. 31–38.

3. Григорьев, А. Д. Формирование проектного мышления студентов-дизайнеров в процессе профессиональной подготовки, дис. на соис. канд. пед. наук [Текст] / А. Д. Григорьев – Магнитогорск МаГУ 2007.

4. Пидкасистый, П. И. Самостоятельная работа как средство организации и управления познавательным процессом студентов [Текст] / П. И. Пидкасистый // Организация и методика самостоятельной работы студентов. – М., 1979. – С. 15–23.

УДК 37.0

Поскотина Маргарита Ивановна

Преподаватель Государственного бюджетного образовательного учреждения Новосибирской области «Новосибирский центр повышения квалификации работников здравоохранения», mip60@mail.ru, Новосибирск

ПОЧЕМУ МИЛОСЕРДИЕ ПОКИНУЛО МЕДИЦИНУ

Poskotina Margarita Ivanovna

The teacher of the State State educational organization of Novosibirsk region Training Center of Medical Servicicers, mip60@mail.ru, Novosibirsk

WHY MERCY HAS LEFT MEDICINE

Медицинская помощь существует со времен осознания обществом человеческой жизни как ценности, являясь сферой профессиональной деятельности людей, провидимой в рамках определенного культурного поля. Повседневный опыт и необходимость в регулировании взаимоотношений участников процесса связанных с оказанием медицинской помощи, привели к осознанию и оформлению требований профессиональной медицинской этики* и деонтологии**. С веками утвердилось представление о том, что медицинская помощь (в т. ч. уход за больными) может осуществляться только на основе милосердия***. Милосердие заложено во всех мировых религиях. Милосердствовать, значит собо-

* Этика (греч. ethika, от ethikos – касающийся нравственности, выражающий нравственные убеждения, ethos – привычка, обыкновение, нрав), философская наука, объектом изучения которой является мораль, нравственность как форма общественного сознания...

** Деонтология (от греч. deon – нужное, должное и ...логия), раздел этики, в котором рассматриваются проблемы долга и должного. Термин введён английским философом-утилитаристом И. Бентамом, который употребил его для обозначения теории нравственности в целом.

Деонтология медицинская – профессиональная этика медицинских работников, принципы поведения медицинского персонала, направленные на максимальное повышение эффективности лечения... Согласно принципам деонтологии в отношении к больному медицинский работник должен проявлять максимум внимания и приложить все свои знания, чтобы восстановить здоровье или принести облегчение больному в его страданиях...

*** Милосердие, Милость (Мф. V, 7) – «одна из важнейших христианских добродетелей, исполняемая посредством дел милости телесных и духовных. . .». Милосердие – деятельное сострадание. Основа милосердия – духовность.

лезновать, сострадать, жалеть, желать помочь, быть готовым делать добро. Роль женщин в уходе за больными стала доминирующей и их стали называть сестрами милосердия. С православием пришло осознание того, что человек – есть единство тела, души и духа. Пришла философская мудрость, основанная на нравственных гуманистических ценностях, связанных со служением ближнему. Стремление к милосердию стало одной из характерных черт менталитета русского народа. Это и первые подобию больниц, организованные на Руси княгиней Ольгой (912 г.), и первая официально признанная всенародная больница (т. е. место, где боль кладет человека ниц) устроенная архиепископом Переяславским, Ефремом (1091 г.) и др.

Любовь к человеку естественно и неизбежно экстраполировалась у граждан на любовь к отечеству. Эта любовь была следствием воспитания в людях духовности, послушания, самоотречения. «Эта христианская жертвенность, удивляющая нас сегодня, была нормой жизни в дореволюционной России» [5, с. 88]. Милосердие стало проявлением повседневного морального сознания, нормы которого содержались в писанных и неписанных кодексах поведения, а так же в форме теоретических выводов*. Большую роль в становлении и усвоении норм милосердия в России XVIII – XIX вв. сыграло общественное мнение. Благодарной памяти потомков заслуживают многие представители российской аристократии. Они создавали на собственные средства приюты и больницы, в которых трудились сердобольные вдовы**. Великая княгиня Елена Павловна, по совету Н. И. Пирогова 5 ноября 1854 г. открыла Крестовоздвиженскую общину. Эта община стала первым в мире женским медицинским формированием по оказанию помощи раненым на поле боя***. Первая в мире женская фельдшерская школа была открыта в С-Петербурге в сентябре 1854 г. Подобное училище было основано в Англии легендарной Флоренс Найтингейл**** только спустя два года, 1856 году и таких примеров можно привести множество. Все это было в России, а то как сейчас обстоят дела в сфере здравоохранения и с милосердием, и с духовностью, не может не вызывать беспокойства.

Изучая этапы развития медицинского ухода, становится понятным, что отсутствие милосердия сегодня, можно рассматривать исключительно как

* В 1822 г. Христофор фон Оппель, статский советник, главный врач больницы для бедных, обобщив собственный богатый врачебный опыт и опыт других врачей, издал первый учебник на русском языке, посвященный вопросам ухода за больными – «Руководство и правила, как ходить за больными, в пользу каждого, сим делом занимающегося, а наипаче для сердобольных вдов, званию сему особенно себя посвятивших, сочиненные Христофором фон Опелем...».

** Мария Федоровна Романова, жена императора Павла I и великая княгиня Елена Павловна, жена сына Павла I, Михаила – создавали благотворительные организации «Вдовьи дома» (с 1829 по 1861 гг.); первая дама столицы Софья Степановна Щербатова открыла благотворительное общество «Дамское попечительство о бедных в Москве» (1844 г.); Терезия Васильевна Ольденбургская основала Свято-Троицкую общину (1873 г.) и др.

*** Крымская война 1853–1856 гг. – война России с коалицией Франции, Османской империи, Великобритании и Сардинии за господство на Ближнем Востоке (Синопское сражение, 1953 г; оборона Севастополя 1854–1856 гг. и др. сражения).

**** Флоренс Найтингейл (1820–1910 гг.) – английская аристократка, сестра милосердия и общественный деятель Великобритании. С ее именем связано начало становления сестринского дела в мире как самостоятельной профессии.

объективное следствие прошедших, в недавнем прошлом, событий и явлений. Наступил XX в., который принес глобальные проблемы человечеству: демографические, экологические, сырьевые и заметно изменил аксиологическую составляющую деятельности медицинских работников. К середине 20-х годов в СССР были ликвидированы все общины милосердия, как «классово – чуждые пролетариату структуры». Были уничтожены организации, накопившие колоссальный опыт по уходу за больными, в котором сочетались христианское милосердие, терпение, самоотречение и профессионализм. Приход Советской власти обеднил и изменил сам принцип ухода. Слово «милосердие» покинуло медицину, а средний медицинский персонал стал называться «техниками по уходу», «медсестрами», «помврача» или «замврача» [16]. Профессия медсестры превратилась в заурядное ремесленничество. «Советское здравоохранение выбрало собственный путь развития и ему было чем гордиться. По количеству больничных коек на душу населения, по числу врачей и медицинских сестер СССР занимал одно из первых мест в мире. Были ликвидированы эпидемии... Однако надо согласиться, что общая культура медицинского ухода за годы советской власти трансформировалась в негативную сторону...» [5, с. 148]. В советское и постсоветское время выросло несколько поколений медицинских работников имеющих достаточные профессиональные качества, но терпение и милосердие у которых так и остаются в дефиците. Выросли поколения, которых искренне удивляет та духовность и христианская жертвенность врачей и медицинских сестер, которая была нормой жизни в дореволюционной России [5].

Россию нередко называют традиционной страной, во всяком случае, более традиционной, чем западные страны. Верно ли это? Ссылки на историю и взаимовлияние различных культур мало что дают для понимания современной геополитической роли России. Нам говорят о интернационализации и глобализации общественных процессов. «Необходимо провести четкое различие между интернационализацией и глобализацией, которые взаимосвязаны и вместе с тем принципиально отличаются друг от друга. Интернационализация – это расширение двусторонних и многосторонних связей на базе равноправного и взаимовыгодного сотрудничества. Глобализация – это качественно иное явление. Здесь нет равноправия, есть подчинение интересам транснациональных корпораций, которые навязывают собственные стандарты» [6, с. 110]. Разработанные геополитические схемы нацелены на господство и расширение европейской (американской) цивилизации. Россию эти схемы учитывают только в качестве источника ресурсов и склада отходов для других. В России в последние годы в калейдоскопическом порядке мелькают все европейские умственные начинания, течения и влияния, нередко приобретая у нас гротескный характер. Вот только один пример, новая технология сестринского ухода «Сестринский процесс»* [10, с. 147 – 158], которой стали обучать медицинских сестер в России начиная

* Сестринский процесс – научный метод организации и исполнения системного ухода за пациентами, ориентированный на удовлетворение универсальных потребностей человека, связанных со здоровьем [11, с. 147].

с конца 90-х годов XX века. За основу обучения взята «Теория потребностей человека», разработанная ученой из США, теоретиком сестринского дела Henderson, V. (1897–1996 гг.) Теория обосновывает персонализацию ухода за больными, но имеет откровенно феноменологическую* направленность [4, с. 74]. Студентов добросовестно обучают, тратя драгоценное время, государственные деньги и выпускают из учебных заведений. Однако применить полученные знания о персональном медицинском уходе, в государственных учреждениях здравоохранения, медицинская сестра не сможет в силу того, что по действующим нормативам на одну палатную медицинскую сестру приходится 25–30 человек, и это в лучшем случае. Ей бы только успеть выполнить назначения врача, все это записать в листы назначений, различные тетради и журналы, и рабочий день уже закончен [13, с. 17].

С огромным сожалением следует отметить, что сегодня милосердное отношения к окружающим, почти полностью утрачено и в нашем обществе в целом, и в медицинском сообществе, в частности. Исключение составляют, разве что, очень немногочисленные вновь создаваемые общины сестер милосердия и хосписы**, которые преимущественно занимаются паллиативной помощью***. Потому-то так много говорится о том, что общество нуждается в возрождении духовности, нравственности и социально-благотворительных традиций. Только духовно-нравственный человек, имеющий правильное понятие о совести, здоровье, семье и своей личной ответственности за происходящее, может плодотворно трудиться на благо отечества.

Как воспитать такую личность в эпоху гламура****? Гламур в России – это качественно новая реальность, с которой невозможно не считаться. Я не окажусь оригинальной, если предложу свое видение воспитания нравственности и личностного милосердия. Нравственность и милосердие – это личная форма этического самосознания, область свободных и ответственных поступков личности, ее внутренних (сердечных) мотивов и побуждений творить добро, следовать идеалам истины, добра и красоты и каждая личность самостоятельно формулирует нравственные обязанности и требует от себя их выполнения. Нравственным регулятором поведения человека является совесть.

«Холод милосердия есть молчание сердца, пламя милосердия есть ропот сердца» Аврелий Августин (354 – 430 гг.). Анализ «феномена сердца» (сер-

* Феноменология (от нем. *Phänomenologie* – учение о феноменах) – течение западной философии XX в., которое рассматривает человека не как реальное, социальное или психофизиологическое существо, а как существо «чистого» сознания.

** Хоспис (от лат. *hospitium* – гостеприимство) – медицинское учреждение, в котором медицинский персонал оказывает паллиативную медицинскую помощь безнадежно больным пациентам. Сесилия Сандерс, основательница современного хосписного движения, считала, что освободив больного от боли и страданий, мы даём ему возможность примириться с собой и найти смысл своей жизни и смерти. Эта идея легла в основу философии хосписа.

*** Паллиатив (от лат. *palliatus*) – дающий временное облегчение болезни, но не излечивающий.

**** Английское слово *glamour* возникло в средние века как вариант к *gramma* «грамматика», «книга», заимствованного из фр. *grammaire* (развитие значений слова такое: грамматика → сложная книга → книга заклинаний → колдовство, заклинания → чары, очарование).

дечности) представляется мне актуальным в связи с тем, что современная система воспитания и образования, в т. ч. и медицинского, ориентируется на формирование у студентов рационального аспекта мышления, без должного внимания к эмоциональной и духовной сферам человека. Образование страдает от бессердечия. Человек без облагороженного сердца – бесстрастная машина мышления, игнорирующая отечество, учителя, семью и друга. К сожалению, только теперь, на рубеже тысячелетий, когда вскрылась односторонность рационализма как «единственной» модели развития и познания мира, учение сердца стало привлекать внимание людей, стремящихся найти пути выхода из тотального кризиса, охватившего всю человеческую цивилизацию.

В настоящее время научное сообщество подошло к признанию равноправия и взаимодополнительности трех основных компонентов познания: рационального (от лат. *ratio* – разум), интуитивного* (от лат. *intueri* – пристально, внимательно смотреть) и сенситивного (от нем. *sensitiv* – воспринимаемый чувствами). Преобладание рационального аспекта познания более характерно для научной деятельности; сенситивного – для области искусств; интуитивного – для практики в области религии и этики, однако каждый аспект может преобразовываться и обогащаться элементами других. Умение творчески оперировать всеми тремя компонентами есть качественная характеристика нового «триадного» мышления, приходящего на смену одностороннему, тесно связанному с экспериментальной наукой и выросшей на ее основе материалистической философии [12].

«Феномен сердца» всесторонне исследуется в трудах педагогов, мыслителей-гуманистов, философов-классиков. В них содержится насыщенный многообразными смыслами глубинный символизм сущности сердца и анализ его двойственной природы (материальной и духовной). Это труды Я. А. Коменского, Г. С. Сковороды, П. Д. Юркевича, В. Ф. Войно-Ясенецкого, Б. П. Вышеславцева, И. А. Ильина, В. А. Сухомлинского, Г. Я. Стрельцовой, В. И. Гириринского, Ш. А. Амонашвили и др. Изучая значение термина «сердце» в разных культурах и языках, П. А. Флоренский обнаружил принципиальное сходство в его трактовке, единый смысл: «центр», «стержень», «средоточие» применительно к человеку, его личности и духовной жизни. Для этого предлагалось очистить и духовно воспитать его, оно есть орган познания многого тончайшего, что не доступно интеллекту [15, гл. XXI – Сердце и его значение]. Б. Паскаль говорил о «мудрости сердца», которая возвышеннее и благороднее «мудрости разума». Именно «сердце чувствует Бога, а не разум», именно сердце непосредственно знает и различает добро и зло, сердце предваряет разум в познании истины. Не отрицая ценности разума, Б. Паскаль сказал: «Мы постигаем истину не только разумом, но и сердцем», а «у сердца свои законы, которых разум не знает». Б. Паскаль вводит в сферу теоретического знания понятие – «чувственная интуиция

* Интуиция – способность постижения истины путём прямого её усмотрения без обоснования с помощью доказательства.

сердца» [9]. «Человек добрый, человек любящий, чистосердечный и благожелательный, – только он интуитивен. Интуиция не имеет ничего общего с образованием... потому что это совершенно другая область знания» [8, с. 29]. На эту «другую область знания» указывает академик В. И. Вернадский. Он говорит, что интуиция, вдохновение – основа величайших научных открытий, в дальнейшем опирающихся и идущих строго логическим путем, которые не вызываются ни научной, ни логической мыслью [3]. Сердце дает направление, а ум – информационное насыщение. В сердце рождаются побуждения и чувства, а в уме – мысли, которые усиливают принятую совестью позицию, и человек начинает действовать волей в направлении, указанном сердцем. Ум всегда выступает помощником воспитанного сердца и выполняет его указы [14, глава вторая – Сердце как орган высшего познания]. Нужно стараться в каждое начинание, в каждое обращение к другому человеку вкладывать частицу сердечной энергии. Это качество называется сердечностью, так сердце может проявить все свое доброжелательство и расти в сострадании и любви [7].

Общество надо учить духовности и милосердию и для этого нужен учитель, но «Милые мои учителя, не обижайтесь, пожалуйста, что я вас называю напуганными, исполнительными, авторитарными учителями. Ведь речь идет не только о вас, но и о многих других. Советское учительство – самый напуганный слой общества. Ему все предписывалось: чему учить и как учить, какую идеологию внушить и как внушить, во что самому верить и как думать...» [2, с. 431]. Современная система образования в своих основных чертах сложилась под влиянием определенных философских и педагогических идей. Они были сформированы в XVIII – XIX в. Я. Коменским, И. Песталоцци, Ф. Фребелем и, далее И. Гербартом, Ф. Дистервегом, Д. Дьюи (1859–1952 гг.) и др. основателями научной педагогики, учения которых образуют «классическую» модель образования. В философской концепции образования этих авторов заложены идеи гуманитаризации и гуманизации образования, утверждение права личности на образование, согласно которой личность формирует себя как субъект культуры. Созданная этими учеными классическая парадигма образования обеспечила успехи европейской культуры и цивилизации. Практический вклад в систему отечественного образования внесли знаменитые педагоги и организаторы народного образования К. Д. Ушинский, Н. И. Пирогов, П. П. Блонский, С. Т. Шацкий и др., которые критиковали узкопрактический подход к содержанию учебного курса и выступали за всестороннее образование личности, включающее как гуманитарные, так и реальные знания*. И как они оказались мудры. Российские педагоги XIX – начала XX вв. умели научить и духовности, и сердечности, и ремеслу.

* Реальное образование – система среднего общего образования XVIII – XIX вв., в которой, в отличие от классического образования, отсутствовало преподавание древних классических языков и главное внимание уделялось изучению основ естественных, физико-математических наук, новым языкам, которое готовило обучающихся к практической жизни.

Пожалуй, в истории не было ни одного периода, когда общество было бы довольно своей системой образования. Можно вспомнить годы, когда иностранцы высоко оценивали систему образования в России, но трудно вспомнить, чтобы люди, живущие в этой стране, как и в любой другой, были бы довольны существующей в ней системой образования. Вряд ли будет несправедливо утверждать, что уровень современного российского образования не отвечает требованиям социального, экономического и просто общекультурного характера. Если прежде перед системой образования стояли вопросы организации учебного процесса, то в настоящее время все-таки происходит смена антропологических оснований педагогики и наиболее важными становятся вопросы содержания образования.

В процессе получения знаний человек проходит ориентировочно три стадии: фактологический уровень – уровень первичного накопления знаний, необходимый для будущей профессиональной деятельности, т. е. ремесла. Логический уровень – уровень осмысления содержания полученных знаний. Аксиологический уровень – уровень саморефлексии и наращивания знаний – бесконечный процесс (см. рис.).



Современное медицинское образование страдает от того, что старается подготовить хорошего специалиста (хорошего ремесленника) и только. Профессиональные компетенции (знания, умения, навыки) – главное, а все остальное, что необходимо для формирования духовной личности, умеющей понимать и сострадать «ненужные знания», «лишние сведения» и нет необходимости отягощать ими и без того перегруженных информацией студентов и фактологический уровень знаний может консервировался, со всеми вытекающими отсюда последствиями. «Такая постановка вопроса вовсе не является чем-то невозможным: она сплошь и рядом применяется в системе узкопрофильной подготовки, а в последнее десятилетие – и в средней школе» [11, с. 457]. Конечно же начинать воспитывать веру в духовность и милосер-

дие надо с раннего детства и далее в школе, постоянно развивать и совершенствовать эти понятия. Особенно это необходимо делать в старших – профильных классах средней школы. И тогда в средние и высшие медицинские учебные заведения придут студенты, которые выбрали веру в милосердие, потому что этого от них потребовала совесть. Образованный человек – это не столько «человек знающий», даже со сформировавшимся мировоззрением, сколько подготовленный к жизни, ориентирующийся в проблемах современной культуры, способный осмыслить свое место в жизни. И все большее число заинтересованных лиц понимают, что нынешняя неостребованность образованных людей, завтра превратит страну в черную дыру, которой никакая технологическая помощь будет уже не нужна. Мы просто будем жить в другой цивилизации. Ш. А. Амонашвили подчеркивает, что «человечество вступает в новую эпоху – эпоху Сердца... и путь усиления гуманного педагогического мышления в умах и деятельности сотен тысяч учителей и воспитателей, работников народного образования, в коллективе каждого образовательного заведения, формирование этого мышления в умах и сердцах миллионов родителей и есть один из важнейших путей очеловечивания, облагораживания и духовного возвышения общества» [1, с. 102].

Заключение: милосердие каждый человек понимает очень индивидуально, для одних милосердие – это поведение которому можно научиться, для других – не поведение как таковое, а его абстракция. В надежде найти подсказку в решении глубочайшего духовного кризиса, в котором находится российское здравоохранение, одни исследователи полагали, что все дело в плохом финансировании здравоохранения. Другие видели причину в плохой управляемости им, однако и те и другие были правы лишь отчасти. Все дело – в культуре и духовности медицинских работников, а также в культуре людей, которые ошибочно полагают, что медицинского работника можно заставить быть милосердным. Культура от латинского – *cultura*, переводится как возделывание, воспитание, образование, развитие, почитание – и здесь нужны умение, терпение и время [5, с. 148 – 149].

Библиографический список

1. **Амонашвили, Ш. А.** Без сердца что пойдем [Текст] / Ш. А. Амонашвили. – М.: Издательский Дом Шалвы Амонашвили, 2004. – 64 с.
2. **Амонашвили, Ш. А.** Размышления о Гуманной Педагогике [Текст] / Ш. А. Амонашвили – М.: Издательский Дом Шалвы Амонашвили, 2001. – 464 с.
3. **Вернадский, В. И.** Труды по философии естествознания [Текст] / В. И. Вернадский // Ред. К. В. Симаков, С. Н Жидовинов, Ф. Т. Яншина. – М.: Наука, 2000. – 504 с.
4. **Киркеволд, Марит.** Сестринское дело. Анализ и оценка теорий. Перевод с норвежского [Текст] / Марит Киркеволд. – М.: ПЕР СЭ, 2001. – 191 с.
5. **Лопаткина, Н. Л.** Культурологические аспекты развития сестринского дела [Текст] / Н. Л. Лебеденко. – Кемерово: Изд – во Аксиома, 2009. – 168 с.

6. **Наливайко, Н. В.** Теоретико-методологический анализ современной образовательной политики России: монография [Текст] / Н. В. Наливайко, В. И. Панарин; отв. Ред. А. К. Черненко; Рос. акад. наук, Сиб. отд-ние, Ин-т филос. и права; М-во образования и науки РФ, Федеральное агентство по образованию, НИИ ФО НГПУ. – Новосибирск: Изд-во СО РАН, 2007. – 244 с. – (Т. XX. Приложение к журналу “Философия образования”).
7. **Рудзитис, Р.** Психическая энергия – путеводная звезда человечества [Текст] / Рихард Рудзитис; под редакцией Гунты Рудзите. – Минск: Звезды Гор, 2006. – 320 с.
8. **Руми.** Антология гуманной педагогики [Текст] / Руми – М.: Издательский Дом Шалвы Амонашвили, 2000. – 224 с.
9. **Стрельцова, Г. Я.** Паскаль и европейская культура [Текст] / Г. Я. Стрельцова. – М.: Издательство «Республика», 1994. – 495 с.
10. **Учебное** пособие по основам сестринского дела [Текст] / Под общей редакцией А. И. Шпирина. – М.: ГОУ ВУНМЦ МЗ РФ, 2003. – 720 с.
11. **Быстрова, А. Н.** Фактологическое знание в системе образования [Текст] / А. Н. Быстрова // Материалы V Российского философского конгресса. Том III. – Новосибирск: Параллель, 2009. – С. 457 – 458.
12. **Хмелева, Л. Г.** Гений и искусство познания инобытия [Текст] / Л. Г. Хмелева // Искусство как способ познания: Материалы международной общественно-научной конференции. 1998 / Ред. П. С. Гуревич, Т. И. Мурашкина, Л. В. Шапошникова, А. Л. Яншин. – М.: МЦР; Благотворительный Фонд им. Е. И. Рерих, 1999. – 304 с.
13. **Тахтарова, Ю. Н.** Совершенствование организации деятельности среднего медицинского персонала (структурно – функциональный аспект) [Текст] / автореф. дис. ... канд. мед. наук. Москва, 2007. 27 с.
14. **Войно-Ясенецкий, В. Ф.** Дух, душа, тело (глава вторая – Сердце как орган высшего познания) http://www.airclima.ru/books/Spirit_Soul_and_Body.pdf
15. **Флоренский, П. А.** Столп и утверждение истины (гл. XXI – Сердце и его значение). http://imwerden.de/pdf/florensky_stolp_i_utverzhdnie_istini_comment_1914.pdf
16. **Этический** кодекс медицинской сестры России (Пояснительная записка к «Этическому кодексу медицинской сестры России») <http://www.medcom.spb.ru/left/official/other/kodeks.html>

УДК 37.048.45

Демкина Елена Владимировна

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры общей и социальной педагогики Адыгейского государственного университета, demkina72@mail.ru

**ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ВОСПИТАНИЕ
БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА В СОВРЕМЕННЫХ
УСЛОВИЯХ РАЗВИТИЯ СОЦИУМА**

Demkina Yelena Vladimirovna

Candidate of pedagogy, senior lecturer at the chair of general and social pedagogics of the Adygea state university, demkina72@mail.ru

**PROFESSIONAL EDUCATION OF THE FUTURE
SPECIALIST AT THE PRESENT STAGE OF DEVELOPMENT
OF OUR SOCIETY**

В последние годы на фоне экономической и политической стабилизации российского общества, постепенно восполняется «вакуум» в области трудовой мотивации, который был характерен для состояния экономической и хозяйственной жизни российского общества начала 90-х годов. На первое место в трудовой мотивации личности в современной России выходит стремление к профессиональному совершенствованию и профессиональному росту. Одной из важнейших движущих сил социальной динамики становится профессионализм как сложное, многоаспектное явление, предполагающее усиление социальной активности личности и увеличение степени ее ответственности, как за собственную судьбу, так и за повышение эффективности экономических процессов в обществе.

Проблема профессионального воспитания – это, в первую очередь, проблема личностного и социального воспитания будущего специалиста как субъекта социального действия. Современный специалист должен видеть свою профессию во всей совокупности ее широких социальных связей, знать предъявляемые к ней и ее представителям требования, понимать содержание и специфику своей профессиональной деятельности, ориентироваться в спектре профессиональных задач и быть готовым разрешать их в меняющихся социальных условиях. Все необходимые профессиональные знания, умения и навыки, нормы поведения и ценностные ориентиры, идеалы и внутренние структуры личности формируются в процессе профессионального воспитания личности.

Профессиональное воспитание является центральным элементом важнейшей составной частью первичной профессионализации. В ходе вторичной профессионализации большое значение приобретает профессиональное

самовоспитание как направленность личности на творческое развитие собственных профессиональных умений и навыков.

В силу своего социального характера, профессиональное воспитание осуществляется посредством деятельности определенных общественных структур и социальных институтов. Социальными агентами профессионального воспитания являются семья, общие образовательные учреждения, профессиональные образовательные учреждения, социальные организации и трудовые коллективы, государство в целом.

Первичное профессиональное воспитание личности начинается в детском возрасте, в рамках дошкольной и школьной подготовки. Ее сущность состоит в усвоении общезначимых социальных и профессиональных ценностей, таких, как престиж той или иной профессии, ее общественная значимость. В работах современных авторов часто подчеркивается, что уже на этапе детства необходимо выявлять способности индивида и осуществлять первоначальную профессиональную ориентацию. Раннее определение общего направления природных склонностей личности способствует более успешной профессиональной реализации.

В период дошкольной подготовки основным фактором профессионального воспитания является семья. Усвоение первичных профессиональных норм и ценностей осуществляется, в основном, путем профессионального формирования и профессионального воспитания. Роль семьи, в частности, характер взаимоотношений между детьми и родителями в процессе профессионального самоопределения, отмечали многие выдающиеся исследователи. Американский специалист в области профессиональной психологии Э. Роу утверждал, что содержание потребностей индивида обусловлено, прежде всего, ранней атмосферой родительского дома и воспитательным стилем родителей. По его мнению, именно тип взаимоотношений ребенка с родителями через удовлетворение первичных потребностей формирует будущие профессиональные ориентации личности, профессиональные интересы, склонности и специальные способности ребенка [5, с. 36].

Под влиянием теории А. Маслоу, Роу вводит положение о том, что потребности, недостаточно удовлетворяемые на ранних стадиях развития индивида, приводят к появлению в дальнейшем доминирующих мотивов, проявляющихся в способе жизни и профессиональном поведении. Существенным оказывается не сама первичная потребность индивида, а отношение к ней, тогда как образцы этого отношения задаются в первую очередь типами взаимоотношений родителей с ребенком, которые определяют и тип ориентации его интересов, в том числе профессиональных. Каждой ориентации интересов у Роу соответствует группа профессий. Так, например, теплые отношения между ребенком и родителями предопределяют выбор профессии, связанной с общением и коммуникативным взаимодействием между людьми. Холодные отношения в семье приводят к тому, что ребенок выбирает профессию, не связанную с общением: небрежный тип взаимоотноше-

ний родителей и детей обуславливает ориентацию индивида на технологию – от уровня изобретателя до уровня разнорабочего.

На наш взгляд, теорию Э. Роу не следует понимать буквально, в то же время его предположение о том, что в основе профессионального выбора индивида лежат различные типы внутрисемейных взаимодействий родителей и ребенка, обуславливающие структуру его профессиональных интересов и склонностей, представляется весьма вероятным. Отношения в семье, несомненно, влияют на профессиональный выбор личности.

Роль семьи в профессиональном воспитании личности уникальна именно в силу специфических функций семьи как социального института и малой социальной группы. Современная семья представляет собой дифференцированную социальную группу, в которой представлены не только различные возрастные и половые подсистемы, но чаще всего, и профессиональные срезы. Первоначальное приобщение к общечеловеческим и профессиональным ценностям, их расширение, доступные формы их реализации происходят в семье. Причем, первоначальное профессиональное воспитание личности в семье подчас происходит объективно, без специального целенаправленного воздействия родителей на ребенка, путем профессионального формирования через усвоение доминирующих в семье норм и ценностей в ходе бытового общения.

Подобное непосредственное усвоение профессиональных норм и ценностей, принятых в конкретной семье, иногда приводит к формированию т. н. профессиональных династий, когда несколько поколений семьи осознанно выбирают определенную профессию, продолжая, таким образом, профессиональное дело родителей. Наличие социально-статусной и профессиональной связи между разными возрастными поколениями в современном российском обществе подтверждается эмпирическими исследованиями. Так, по данным социологического исследования студенчества Институтом социологии РАН в 2001 г., профессиональная преемственность поколений составляет 3:1 (на трех отцов приходится один студент-преемник) [2, с. 264].

При этом следует отметить, что существенно важны не только отношения родителей и детей, но и те профессиональные связи, которые семья устанавливает с окружающим социальным миром. Профессиональный статус родителей, круг их профессионального общения, отражаясь в семейном и домашнем быту, формирует в сознании ребенка понятие «дом», в которое часто входит не только ближайшее окружение – родители и другие близкие родственники, но и более широкое социальное пространство, включающее в себя коллег родителей и их друзей. Влияние данной социальной среды создает условия для профессионального формирования личности.

Целенаправленное профессиональное воспитание в семье пока не является распространенной нормой внутрисемейной жизни. Многие родители полагают, что помощь в профессиональном самоопределении – это дело школы и других образовательных учреждений. В то же время, во многих семьях осуществляется воздействие на ребенка с целью сформировать у него

определенные профессиональные предпочтения. Наиболее дальновидные родители с раннего возраста детей стремятся выявить их природные склонности и способности с тем, чтобы направить их в конкретное профессиональное русло. Несомненно, подобное стремление родителей вполне оправданно, но здесь важно, чтобы ребенок не стал заложником родительских амбиций и их представлений о «лучшем будущем». Семья важна в профессиональном воспитании ребенка не столько как инструмент профессионального выбора, сколько как социальный институт, формирующий личность, определяющий ее внутреннюю направленность и закладывающий основы мировоззрения.

Период школьного обучения также важен для профессионального воспитания личности. В общеобразовательных учебных заведениях человек не только получает систематизированные и обобщенные знания, необходимые для формирования общей культуры личности, но и приобретает коммуникативные навыки, а главное – умение трудиться. Обучение различным учебным предметам в школе вносит значительный вклад в формирование школьника как потенциального субъекта профессиональной деятельности. Профессиональная ориентация как комплекс психолого-педагогических и медицинских мероприятий, направленных на оптимизацию процесса трудоустройства молодежи в соответствии с желаниями, склонностями, способностями с учетом общественных потребностей, осуществляется уже в старших классах общеобразовательных и средних классах специализированных школ.

При правильной организации учебной деятельности уже у младших школьников развиваются и совершенствуются необходимые для будущего специалиста качества. В первую очередь, это желание и умение трудиться, уважение к труду, осознание общественных задач и места каждого человека в их решении. Причем, важную роль здесь играет не только учебные дисциплины, непосредственно связанные с развитием трудовых навыков, но и все общеобразовательные предметы, развивающие личность учащегося, формирующие его ценностные ориентации.

Деятельность учителей при организации процесса школьного обучения должна быть направлена, в том числе, на формирование профессионального самосознания учащихся. При этом преподаватели общеобразовательных предметов, в том числе учителя по трудовому обучению, учителя физической культуры должны включать учащихся в деятельность, в процессе которой формируются определенные личностные качества, коммуникативные навыки и нравственные основы личности. Включение в общественную и производственную деятельность школьника способствует появлению у него возможности понимания и осознания динамики формирования и развития собственных личностных качеств, а в определенном возрасте и профессионально значимых качеств. В специализированных школах, как правило, происходит ориентация на какое-либо узкое профессиональное направление или на конкретную специальность, в связи с чем уделяется еще

большее внимание профессиональным профильным предметам и учебным курсам.

В последние годы в российском обществе растет понимание роли школы в процессе профессионального воспитания личности. Одной из важнейших целей обучения объявляется становление и развитие профессионального сознания.

Процесс профессиональной подготовки в вузе предполагает целенаправленное формирование у будущих специалистов системы социально-профессиональных качеств, глубоких убеждений, мировоззренческих позиций, что составляет фундамент для развития профессионализма. Кроме того, профессиональный интерес, не отягощенный общечеловеческими нравственными ценностями, может стать причиной профессиональной узости, поэтому значимым компонентом профессионального обучения должно стать нравственное воспитание.

Сама постановка проблемы профессионального воспитания будущего специалиста в высшем учебном заведении является весьма неоднозначной и дискуссионной. Это обусловлено тем, что речь идет о профессиональном воспитании взрослых, хотя и молодых, людей, у которых в основном сформированы ведущие личностные характеристики. Для того чтобы определиться с понятием «профессиональное воспитание», необходимо проанализировать наиболее часто встречающиеся в научно-педагогических источниках определения понятия «воспитание».

Разными авторами оно понимается как: 1) целенаправленное воздействие на воспитуемого с какой-либо целью; 2) целенаправленный процесс трансляции культурного опыта от старших поколений младшим; 3) организация и стимулирование разнообразной деятельности воспитанников по освоению общественного опыта; 4) подготовка к жизни; 5) формирование системы ценностных ориентации у воспитанника; 6) управление процессом формирования и развития личности; 7) создание условий для собственного саморазвития.

Две кардинально противоположные жизненные позиции – позиция «иметь» и позиция «быть» выделяет Э. Фромм [3]. Первая означает сведение смысла жизни к потреблению: «Я есть то, чем я обладаю». Вторая заключается в самом проживании взаимодействия с миром: «Я есть то, что со мной происходит». При первой человек центрируется на средствах существования. При второй – на содержании жизни. Именно это бытийственное (или онтологическое) понимание воспитания все более упрочивается в современной педагогической науке и практике. «Человек своим бытием брошен в истину бытия, чтобы экзистирова, беречь истину бытия, чтобы в свете бытия сущее явилось как сущее, каково оно есть» [4; 1, с. 39–42].

Анализ концепций воспитания учащейся молодежи и студентов показывает, что с течением времени произошло изменение в формулировке самой цели воспитания, появились такие определения, как «полная реализация себя в обществе»; «формирование жизнеспособной индивидуальности, гума-

нистически ориентированной по отношению к обществу и к себе самой»; «содействие развитию и самораскрытию у личности характера высокой степени социальной зрелости». При этом в последнее время акцент переносится на создание с помощью определенных психолого-педагогических средств комплекса условий для развития и саморазвития личности будущего специалиста.

Воспитание, понимаемое как гуманитарная практика, рассматривается в трех аспектах (социальное явление, процесс и деятельность), отражающих три аспекта духовного бытия человека: *социокультурное* (выбор и осуществление культуросообразного образа жизни и поведения, формирование личности, социокультурное бытие); *индивидуальное* (развитие индивидуальности, самобытие); *сопричастное бытие* вместе со значимыми Другими (диалогическое взаимодействие, становление субъектом культурного процесса, событие).

При этом первый аспект задает жизненные (а значит, и воспитательные) смыслы, *результативные* характеристики воспитания, второй отражает образ бытия, являющийся предметом и *целевой* характеристикой воспитания, а третий – содержание и *механизм* воспитания.

Трем аспектам бытия соответствуют *три ведущих воспитательных пространства*: социальное (поле значений), индивидуальное (поле смыслов) и пространство взаимодействия (поле ценностей). Специфика гуманитарного понимания воспитательных явлений и процессов, проектирования и освоения воспитательной деятельности заключается в том, что: 1) воспитание обращено к человеческой сущности и может быть понято лишь в логике качественных изменений человека; 2) воспитательный процесс – это процесс возрастания субъектности человека: самоопределения и самоутверждения его в социокультурной среде; 3) механизм воспитания сводится к ценностно-смысловой со-трансформации субъектов воспитательного процесса (педагога и воспитанника) в едином смысловом пространстве взаимодействия; 4) ситуация воспитания имеет диалогический характер, когда внешнее взаимодействие является условием и предпосылкой становления внутреннего мира каждого из его субъектов.

Эти особенности в равной мере характеризуют и профессиональное воспитание студентов вуза. Способность преподавателя к осуществлению воспитательных функций в этом понимании определяется его predisposition к качественным самоизменениям, со-трансформации во взаимодействии со студентом, его позицией педагогической поддержки самостановления будущего специалиста в едином пространстве ценностно-смыслового взаимодействия, когда сам преподаватель как субъект деятельности, реализуя свою профессионально-педагогическую позицию, получает возможность все время развиваться, профессионально взаимодействуя со студентом [1, с. 39–42].

Современные исследователи уделяют недостаточное внимание существенной стороне вузовского образования – профессиональному воспитанию

студента. В то же время именно на пору студенчества приходится период активного жизненного и духовно-нравственного становления молодых людей, когда они, оказавшись вне привычного домашнего круга, впервые лицом к лицу сталкиваются с неизведанным миром сложных отношений и нуждаются в педагогической поддержке наставников и в верных ценностных ориентирах.

Основной задачей воспитания студента, будущего специалиста в процессе профессионально-педагогического образования является приобщение будущего специалиста к ценностям избранной профессии, реализация профессионального образования. Кроме знаний, умений, навыков и профессионально значимых качеств будущий специалист должен иметь опыт самовоспитательной и воспитательной деятельности.

Теоретический анализ и практические наблюдения показывают, что изучаемые сегодня в высших учебных заведениях учебные дисциплины не позволяют будущему специалисту в достаточной мере овладеть практическими умениями эффективного воздействия на личность.

Проведенное нами анкетирование студентов 4–5-го курсов дневного отделения Адыгейского государственного университета (всего 600 респондентов) показало, что будущие специалисты (педагоги, юристы, экономисты) в основном хорошо понимают социальную роль выбранной ими профессии и ее возрастание в современных условиях, однако весьма односторонне представляют его социально-психологический портрет, делая акцент лишь на отдельных требованиях к будущей специальности. Причем на первое место большинство респондентов (64%) поставили знание специалистом учебного предмета и методики его преподавания, на второе – владение комплексом профессиональных умений, 23% опрошенных указали на необходимость общей широкой образованности будущего специалиста и только 13% назвали в числе ведущих такие личностные характеристики, как гуманизм, доброта, культура, порядочность, способность видеть в каждом подопечном личность и уважать ее. Между тем это как раз те качества, которые выступают критерием социальной зрелости будущего специалиста, а также фундаментом его профессиональной культуры. Этим качествам нельзя научить, ибо они приобретаются в процессе социализации индивида и в процессе воспитания в частности.

Молодой специалист – выпускник высшего учебного заведения должен быть готов к самостоятельной образовательной деятельности и в воспитательном аспекте обладать следующими характеристиками:

1. Четкое осознание требований к выбранной профессии, понимание ее гуманистической сущности, знание содержания и основных ценностей этого вида профессиональной деятельности, культуры человеческих отношений, механизмов взаимодействия природного и социального в профессиональном образовании, обеспечивающем целостное видение профессиональной культуры личности.

2. Наличие ясно обозначенной профессиональной и личностной позиции, активно противостоящей проявлениям контркультуры, понимание ответственности за свои действия, влияющие на психическое самочувствие, нравственное и духовное развитие тех, с кем придется работать.

3. Осознание роли общественной жизни в процессе становления ценностной сферы личности.

4. Наличие идеала профессионала как человека, живущего по принципам Добра, Истины и Красоты. Понимание его как целостной личности, обладающей интеллектом, интеллигентностью, нравственными устоями, порядочностью. В профессиональном аспекте – как разносторонне подготовленного специалиста системы образования, интеллигента, обладающего честью, достоинством и способностью к творческой созидательной деятельности, к проявлению альтруизма.

5. Освоение и присвоение норм человеческого общежития, способность к управлению совместной (с коллегами и товарищами по работе) профессиональной деятельностью.

6. Осознание единства человека и окружающей среды, заботливое отношение ко всему живому на Земле.

Профессиональное воспитание имеет ограничения, которые выводят его из глобального пространства умственного, физического, экономического, правового, эстетического и т. д. воспитания. В профессиональном воспитании существует достаточно четкий круг профессиональных отношений, обусловленных характером и спецификой избранной профессиональной деятельности. Ключевая система отношений для будущего специалиста может быть представлена: отношением к труду; отношением к людям в процессе труда; отношением к выбранной профессии; отношением к себе как к субъекту профессиональной деятельности, т. е. исполнителю собственного проекта.

Библиографический список

1. **Борытко, Н. М.** Субъектное становление специалиста как цель профессионального воспитания студентов вуза [Текст] / Н. М. Борытко // Воспитательная среда вуза как фактор профессионального становления специалиста: Материалы Второй межрегион. науч.-методич. конф. 16–17 апр. 2002 г. – Воронеж, 2002. – С. 39–42.

2. **Социальная** стратификация современного российского общества [Текст] / Под ред. З. Т. Голенковой. – М., 2003.

3. **Фромм, Э.** Иметь или быть? [Текст] / Э. Фромм. – М.: Прогресс, 1990. – 336 с.

4. **Хайдеггер, М.** Время и бытие [Текст] / М. Хайдеггер. – М.: Республика, 1993. – 445 с.

5. **Roe, A.** The Psychology of occupation / A. Roe. – N. Y., 1956.

УДК 371.1:371.71

Жуков Олег Федорович

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории, методики физической культуры и спорта Ульяновского государственного университета, ofzhukov@mail.ru, Ульяновск

**СТРУКТУРА, СОДЕРЖАНИЕ, МЕТОДИКИ ОЦЕНКИ
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ГОТОВНОСТИ УЧИТЕЛЯ
К ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩЕЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

Zhukov Oleg Fedorovich

Candidate of Pedagogical science, senior lecturer of the department of the theory, methods of physical education of culture and sport of the Ulyanovsk State University, ofzhukov@mail.ru, Ulyanovsk

**THE STRUCTURE, CONTENTS, METHODS OF
ESTIMATION OF PROFESSIONAL READY OF A TEACHER
TO THE HEALTHKEEPING ACTIVITY**

В педагогической теории и практике широко используется понятие «готовность к профессионально-педагогической деятельности», которое дифференцируется на разные ее виды: готовность студентов к нравственному воспитанию школьников [4]; готовность к взаимодействию учителя с семьей в полиэтнической среде [28]; готовность к реализации задач патриотического воспитания [20]; готовность учителя к реализации личностно ориентированного подхода в педагогической деятельности [17; 24]; готовность учителя к коррекционно – педагогической деятельности с девиантными подростками [8]; готовность педагога к обучению основам здорового образа жизни, воспитанию культуры здоровья детей и взрослых [2; 6; 22; 26; 29]; готовность специалиста в области физической культуры и спорта [3; 7; 10; 21; 27; 32].

Изучение же феномена «готовность учителя к здоровьесберегающей деятельности» затруднено недостаточной разработанностью данного вопроса в педагогической теории и практике.

Здесь ключевыми понятиями являются: «здоровьесберегающая деятельность» и «профессиональная готовность» к этой деятельности.

Опираясь на исследования, в которых рассматриваются вопросы профессиональной деятельности и профессиональной подготовки специалистов в области образования В. А. Слостенина, Н. В. Кузьминой, А. К. Марковой, В. Д. Щадрикова, И. А. Зимней, Г. И. Хозяинова и др., мы рассматриваем «профессиональную готовность» как качественное, системное, динамичное состояние личности, выступающее как взаимодействие мотивационного,

когнитивного, операционного, рефлексивного компонентов, наполненных качественными характеристиками и показателями.

Понятие «здоровьесберегающая деятельность» определяем в широком смысле – как деятельность в целостном педагогическом процессе образовательного учреждения, направленную на создание оптимальных условий для воспитания, развития, саморазвития личности ребенка. Это деятельность образовательного учреждения по обучению, развитию, воспитанию детей без ущерба для их здоровья.

Мы выделяем «здоровьесберегающую профессиональную деятельность педагога» как совокупность принципов, средств, методов, приёмов педагогической работы учителя, которые, дополняя традиционные технологии обучения и воспитания, наделяют их признаками здоровьесбережения.

Рассмотрим структуру готовности учителя к здоровьесберегающей деятельности, которая состоит из мотивационного, когнитивного, операционного и рефлексивного компонентов.

Мотивационный компонент готовности выражается в: ценностном отношении учителя к педагогической деятельности; удовлетворенности своей профессиональной деятельностью; осознании социальной значимости профессии учителя; осознанном отношении, познавательном интересе и принятии учителем здоровьесберегающих подходов к ней, ценностном отношении к здоровью своих воспитанников и собственному здоровью, в стремлении достичь высоких результатов в учебно-воспитательной работе.

Когнитивный компонент – профессионально-педагогические знания учителя, ориентированные на здоровьесбережение детей в процессе учебно-воспитательной деятельности. Их можно представить как сведения о методологических основах здоровьесбережения в школе, их сущности и специфике, особенностях применения и др.

На наш взгляд, учитель в контексте здоровьесбережения должен знать: об индивидуальном и общественном здоровье, о здоровье как педагогической проблеме; об отечественном и мировом опыте здоровьесберегающего образования; о профессиональном здоровье и путях его сохранения; о закономерности возрастного развития детей; о здоровьесберегающих педагогических технологиях; о системе здоровьесберегающей деятельности образовательного учреждения.

Мотивационный и когнитивный компоненты предопределяют стратегию профессионального поведения учителя, которая ориентирована на здоровьесбережение.

Операционный компонент, основанный на комплексе педагогических умений и навыков, представляет собой линию поведения учителя, совокупность приёмов и способов для достижения цели здоровьесберегающей деятельности.

Н. В. Кузьмина выделяет пять компонентов в структуре педагогической деятельности учителя.

В структуре личности педагога им соответствуют пять групп профессиональных умений: гностические, проектировочные, конструктивные, организационные, коммуникативные умения [14].

Рассмотрим их с позиций здоровьесберегающей деятельности.

Гностические умения относятся к сфере знаний педагога выражаются в умении добывать, пополнять и расширять свои знания. Речь идет не только о знании своего предмета.

Высокая степень сформированности гностических умений с точки зрения здоровьесбережения выражается в умении и потребности систематически пополнять и расширять знания: о здоровье; закономерностях возрастного развития детей; физиолого-гигиенических основах нормирования факторов образовательной среды в организации учебно-воспитательного процесса; о средствах, принципах, методах, формах здоровьесберегающей деятельности в условиях образовательного учреждения путем самообразования, изучения передового опыта.

Проектировочные умения включают в себя представления о перспективных задачах обучения и воспитания, а также о стратегиях и способах их достижения с позиций здоровьесбережения. Степень сформированности рассматриваемой группы умений определяются по умению планировать занятие и систему занятий в соответствии с физиолого-гигиеническими, психолого-педагогическими, учебно-организационными факторами нормирования образовательной среды и организации учебно-воспитательного процесса.

Конструктивные умения – это способности конструирования педагогом собственной деятельности и активности учащихся.

Выражаются в выборе оптимальных приемов и способов обучения, отборе и дозировке учебного материала, умении выбрать формы работы, определении характера руководства учебным процессом. Степень сформированности рассматриваемой группы умений определяются: по умению выбирать оптимальные средства, методы, приемы, формы обучения с учетом возрастных и индивидуальных возможностей детей и умению определить характер руководства учебным процессом.

Организаторские умения – это система умений педагога организовать собственную деятельность, а также активность учащихся.

Уровень сформированности организационных умений определяется по умению организовывать свою деятельность и деятельность учащихся в целях реализации намеченной программы занятия с соблюдением принципов здоровьесбережения.

Коммуникативные умения – это способности к общению, специфическим образом выступающие в сфере педагогического взаимодействия, связанного с обучением и воспитанием детей. Выделяют три группы базовых коммуникативных умений педагога: умения межличностной коммуникации; умения восприятия и понимания друг друга; умения межличностного

взаимодействия. Педагогическое общение, как правило, рассматривается в связи со стилем педагогической деятельности учителя.

В контексте здоровьесбережения коммуникативные умения учителя должны обеспечить чувства психологической защищенности ребенка, доверие его к миру, радость существования, формирование личности, развитие индивидуальности ребенка, связанные со спецификой мышления, памяти, внимания, учебной мотивации и т. д. То есть создание благоприятного психологического климата в процессе учебно-воспитательной деятельности.

Степень сформированности рассматриваемой группы умений можно определить по:

– умениям межличностной коммуникации, которая включают в себя: умение передавать учебную информацию; умение пользоваться вербальными и невербальными средствами передачи информации; умение организовывать и поддерживать педагогический диалог; умение активно слушать ученика;

– по степени сформированности перцептивных умений, умений проникать во внутренний мир ученика, умение улавливать их психическое состояние в каждый отдельный момент, умение распознавать скрытые мотивы и психологические защиты учащегося, умение воздействовать на людей с учетом их эмоционального состояния;

– по ведущему стилю общения и руководства учащимися.

Рефлексивный компонент готовности. Рефлексия это процесс мысленного (ситуативного, перспективного или ретроспективного) анализа какой-либо профессиональной проблемы, в результате которого возникает личностно окрашенное осмысление сущности проблемы и новые перспективы ее решения, а так же способность к пониманию других людей. Этот феномен может одновременно выступать как психический процесс, и как свойство, состояние субъекта.

Таким образом, критериями готовности учителя к здоровьесберегающей деятельности в нашем исследовании выступают ведущие элементы в ее структуре:

1) Изучение мотивационного компонента предполагает анализ удовлетворенности профессиональной деятельностью, познавательного интереса к здоровьесберегающей деятельности, ценностных ориентаций, выраженности мотивации на достижение успеха.

2) Изучение когнитивного компонента предполагает анализ теоретических знаний учителя о здоровьесберегающих подходах к учебно-воспитательной деятельности.

3) Изучение операционного компонента заключается в выявлении уровня сформированности умений, необходимых для осуществления здоровьесберегающей деятельности (гностических, проектировочных, конструктивных, организационных, коммуникативных).

4) Изучение рефлексивного компонента предполагает исследование двух основных сфер реализации рефлексивных процессов: анализ собственного

мышления, сознания, деятельности, личности, с одной стороны, и анализ содержания сознания другого человека, рассуждения за него, понимание его позиции и мотивов с другой.

Далее мы переходим к методикам изучения готовности педагога к здоровьесберегающей профессиональной деятельности.

Мотивационный компонент готовности предлагается определять с помощью методик: «Удовлетворенность избранной профессией» В. А. Ядов (модификация Н. В. Кузьминой, А. А. Реана. [23]; методика мотивация профессиональной деятельности (методика К. Замфир в модификации А. Реана [18] и теста «Индекс отношения к здоровью» (методика С. Д. Дерябо, В. А. Ясвина [9].

Данные методики предполагает изучение в динамике следующих показателей: осознанность выбора учителем профессии; мотивацию профессиональной деятельности; ценностное отношение к здоровью. Взаимодополняя друг друга эти характеристики делают возможным личностный рост педагога и его направленность на здоровьесбережение в процессе своей деятельности.

Когнитивный компонент готовности. Знания учителя в области здоровьесбережения предлагается оценивать на основании тестовых заданий разработанных специалистами НИИ гигиены и охраны здоровья детей и подростков научного центра здоровья детей Российской академии медицинских наук и НИИ возрастной физиологии Российской академии образования [5; 16].

В содержание тестирования были включены следующие разделы: школа и здоровье; особенности возрастного развития детей; санитарно-гигиенические, учебно-организационные и психолого-педагогические условия обучения. Задания закрытой формы (85 тестов), с выбором из четырех вариантов ответов одного правильного.

Операционный компонент готовности учителя к здоровьесберегающей деятельности мы предлагаем оценивать при помощи авторской разработки «Экспертная оценка урока с позиций здоровьесбережения».

Специально подготовленные эксперты, находясь на уроке, оценивают его со следующих позиций.

1. Санитарно-гигиенические условия проведения урока.
2. Организация деятельности учащихся на уроке.
3. Деятельность учителя на уроке.
4. Психо-физиологическое состояние учащихся до и после урока.

Рефлексивный компонент готовности предполагается изучать при помощи методики изучения уровня рефлексивности А. В. Карпова [12].

Для профессиональной педагогической деятельности важно учитывать выводы о том, что существует некая «область оптимальных значений» рефлексивности, задающая границы наиболее эффективного функционирования всей системы психики, являясь показателем адаптивности личности и эффективности профессиональной деятельности субъект-субъектного типа.

С помощью разработанного критериально-измерительного инструментария можно оценить уровень сформированности как отдельных компонентов профессиональной готовности учителя к здоровьесберегающей деятельности, так и оценить ее в целом.

Библиографический список

1. **Аванесов, В. С.** Композиция тестовых заданий [Текст] / В. С. Аванесов. – М.: Центр тестирования, – 2002. – 239 с.
2. **Байкалова, Л. В.** Подготовка учителя физической культуры к формированию здорового образа жизни школьников средствами подвижных и спортивных игр [Текст]: дис.... канд. пед. наук / Л. В. Байкалова. – Барнаул, 2004. – 190 с.
3. **Бальсевич, В. К.** Концепция информационно-образовательной кампании по развертыванию национальной системы спортивно-ориентированного физического воспитания обучающихся в общеобразовательных школах Российской Федерации [Текст] / В. К. Бальсевич, Л. И. Лубышева // Физическая культура, воспитание, образование, тренировка, 2003. – № 1. – С. 11–17
4. **Бездухов, В. П.** Система подготовки студентов к нравственному воспитанию школьников [Текст] / В. П. Бездухов. – Куйбышев, 1990. – 88 с.
5. **Безруких, М. М.** Здоровьесберегающая школа [Текст] / М. М. Безруких, В. Д. Сонькин, В. Н. Безобразова. – М.: Педагогический университет «Первое сентября», 2005. – № 19. – С. 44–47
6. **Бондин, В. И.** Здоровый образ жизни. Концепция программы [Текст] / В. И. Бондин. – Ростов на/Д: РГПУ, 2002. – 47 с.
7. **Выдрин, В. М.** Исследование профессионально-педагогической пригодности будущих учителей физической культуры [Текст] / Выдрин В. М., Собянин Ф. И. // Теория и практика физ. культуры, 1993. – № 3. – С. 7–8
8. **Гонеев, А. Д.** Система формирования профессионально-личностной готовности учителя к коррекционно – педагогической деятельности с девиантными подростками: [Электронный ресурс] / А. Д. Гонеев. – Курск: Курский государственный университет, 2006. – Режим доступа: // <http://scientific-notes.ru/pdf/st5.pdf/>. – Загл. с экрана
9. **Дерябо, С. Д.** Учителю о диагностике эффективности образовательной среды [Текст] / С. Д. Дерябо; Под ред.: В. П. Лебедевой, В. И. Панова; Рос. акад. образования, Психол. ин-т, Центр комплекс. формирования личности. – М.: Мол. гвардия, 1997. – 216 с.
10. **Железняк, Ю. Д.** Инновационные перспективы подготовки педагогов по физической культуре в системе высшего профессионального физкультурного образования [Текст] / Ю. Д. Железняк // Теория и практика физ. культуры, 2006. – № 4. – С. 9–11.
11. **Жуков, О. Ф.** Направления профессиональной подготовки учителя к здоровьесберегающей деятельности [Текст] / О. Ф. Жуков // Сибирский педагогический журнал, 2009. – № 6. – С. 296–306.
12. **Карпов, А. В.** Психология рефлексивных механизмов управления [Текст] / А. В. Карпов, В. В. Пономарева. – М.: ИП РАН, 2000. – 283 с.
13. **Красилов, В. М.** О сущности здоровьесберегающего подхода в педагогике [Текст] / В. М. Красилов // Сибирский педагогический журнал, 2009. – № 6. – С. 306–315
14. **Кузьмина, Н. В.** Методы исследования педагогической деятельности [Текст] / Н. В. Кузьмина. – М.: Прогресс, 1984. – 251 с.

15. **Кузьмина, Н. В.** Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения [Текст] / Н. В. Кузьмина. – М.: Высш. шк., 1990. – 119 с.

16. **Кучма, В. Р.** Руководство по гигиене и охране здоровья школьников [Текст] / В. Р. Кучма, Г. Н. Сердюковская, А. К. Демин. – М.: Российская ассоциация общественного здоровья, 2000. – 152 с.

17. **Лукьянова, М. И.** Готовность учителя к реализации личностно-ориентированного подхода в педагогической деятельности: концепция формирования в условиях профессиональной среды: Монография [Текст] / М. И. Лукьянова. – Ульяновск: УИПКПРО, 2004. – 440 с.

18. **Мотивация** профессиональной деятельности [Электронный ресурс]. – Режим доступа: // http://www.azps.ru/tests/tests2_zamfir.html. – Загл. с экрана

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

20. **Мирошниченко, Н. Г.** Формирование готовности офицера к реализации задач патриотического воспитания [Текст]: автореф. дис.... канд. пед. наук / Н. Г. Мирошниченко. – Магнитогорск, 1999. – 20 с.

21. **Петунин, О. В.** Теоретические основы подготовки студентов к профессиональной деятельности учителя физической культуры [Текст]: автореф. дис.... д-ра пед. наук / Петунин О. В. – ГЦОЛИФК. – М., 1993. – 36 с.

22. **Популо, Г. М.** Педагогические условия формирования здорового образа жизни студентов в зависимости от характерологических свойств личности : автореф. дисс. ... канд. пед. наук [Текст] / Г. М. Популо. – Самара, 2006. – 169 с.

23. **Реан, А. А.** Психологический анализ проблемы удовлетворенности избранной профессией [Текст] / А. А. Реан // Вопр. психол., 1988. – № 1. С. 83 – 88

24. **Сериков, В. В.** Личностный подход в образовании: концепция и технологии: Монография [Текст] / В. В. Сериков. – Волгоград: Перемена, 1994. – 152 с.

25. **Сластенин, В. А.** Формирование личности учителя в процессе его профессиональной подготовки [Текст] / В. А. Сластенин. – М.: Изд. дом Магистр-Пресс, 2000

26. **Смирнов, Н. К.** Здоровьесберегающие образовательные технологии в работе учителя и школы [Текст] / Н. К. Смирнов. – М.: АРКТИ, 2003. – 272 с.

27. **Собянин, Ф. И.** Введение в акмеологию учителя: монография. 2-е издание [Текст] / Ф. И. Собянин. – Тирасполь: Изд-во Приднестров. ун-та, 2007. – 192 с.

28. **Терсакова, А. А.** Подготовка учителя к взаимодействию с семьей в полиэтнической среде: [Электронный ресурс] / А. А. Терсакова, 2007. – Режим доступа: // <http://agri.itech.ru/>. – Загл. с экрана

29. **Тимошенко, Н. О.** Подготовка учителя к просветительской деятельности в области основ индивидуального здоровья школьников [Текст]: автореф. дисс. ... канд. пед. наук / Н. О. Тимошенко. – Ставрополь, 2004. – 24 с.

30. **Хозяинов, Г. И.** Мастерство педагога в процессе образования и обучения [Текст] / Г. И. Хозяинов. – М.: Физическая культура, 2006. – 224 с.

31. **Шадриков, В. Д.** Психология деятельности и способности человека [Текст] / В. Д. Шадриков. – М.: Логос. – 320 с.

32. **Эрюков, В. В.** Роль и место дидактических умений в структуре готовности учителя физической культуры к профессиональной творческой деятельности [Текст] / В. В. Эрюков // Сибирский педагогический журнал, 2008. – № 3. – С. 141–149

УДК 378.02;796.01

Матухно Елена Викторовна

*Кандидат педагогических наук, доцент кафедры Физического воспитания и спорта
Комсомольского-на-Амуре государственного университета, lena-matuhno@mail.ru,
Комсомольск*

**КОНЦЕПЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ В СФЕРЕ ФИЗИЧЕСКОЙ
КУЛЬТУРЫ И РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ВАЖНЫХ
КАЧЕСТВ СТУДЕНТОВ С ОСЛАБЛЕННЫМ ЗДОРОВЬЕМ**

Matuhno Elena Viktorovna

*Candidate of Education, associate professor, associate professor, lena-matuhno@mail.ru,
Komsomolsk*

**THE CONCEPT OF EDUCATION IN THE SPHERE OF
PHYSICAL TRAINING AND DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL
AND IMPORTANT QUALITIES OF MEDICALLY FRAGILE
STUDENTS**

Рассмотрение проблемы образования в сфере физической культуры и развития профессионально важных качеств студентов с ослабленным здоровьем (студентов, освобожденных от практических занятий по физическому воспитанию) в вузе обусловлено многими аспектами жизненного укрепления, личностного роста, профессионального становления, семейного обустройства молодых людей, то есть особым педагогическим подходом к данной социально-психологической и возрастной категории. Большие заслуги в постановке самой проблемы студенчества принадлежат отечественным ученым Б. Г. Ананьеву [1], Н. В. Кузьминой [2], Л. Н. Куликовой [3], В. Т. Лисовскому [4; 5], В. А. Слостенину [6] и др.

Вместе с тем реальные педагогические условия вузовского обучения и воспитания, традиционные подходы к воспитательному процессу зачастую тормозят проявления личностной зрелости, социальной активности, самостоятельности, познавательной устремленности студента, освобожденного от практических занятий, реализацию его индивидуальных потребностей, мотивов и возможностей. Не является исключением традиционная система вузовского физического воспитания и образования. Проблема обновления вузовского педагогического процесса определяет целенаправленность научного поиска, актуализируя новые подходы к студенту, освобожденному от практических занятий, осмысление его предназначения и связанного с этим процесса образования.

Студент, освобожденный от практических занятий, по своей природе предрасположен к двигательной активности как первооснове и закономерности здоровой и безопасной жизнедеятельности, важно лишь под-

держат его экзистенциальные потребности, раскрыть задатки и способности, помочь узнать доступные физические упражнения, заложить духовные ориентиры, подвести к пониманию жизненных смыслов.

Только физическая культура, на наш взгляд, накопила уникальный многообразный человеческий опыт здравоохранения, жизнеустойчивости, укрепления жизненных сил, так необходимый студенту, освобожденному от практических занятий, вступающему «во взрослую» жизнь. Возможность соприкосновения с этим опытом путем совместной физкультурно-оздоровительной и учебно-педагогической деятельности обуславливает, с одной стороны, повышение сознательной активности, инициативы и ответственности студента, освобожденного от практических занятий, как соучастника, соавтора образовательного проекта, а с другой – совершенствование педагогической системы, профессионального мастерства, компетентности преподавателя, открытости образовательного пространства.

Концепция образования в сфере физической культуры и развития профессионально важных качеств студентов, освобожденных от практических занятий, представляет собой стратегический документ, отражающий современное состояние физкультурно-оздоровительной деятельности освобожденных студентов; предназначение, цели и идеи; определяющий единые подходы, направления и механизмы развития.

Целью концепции является содействие разностороннему и гармоничному развитию освобожденного студента, способного к высокопроизводительному труду, создание условий для сохранения и укрепления здоровья, развития профессионально важных качеств, рационального распределения доступной двигательной нагрузки.

Для достижения этой цели необходимо решение следующих задач:

- создание соответствующих мотиваций и установок на регулярные занятия физической культурой, сохранение и укрепление своего здоровья, выработку умений и навыков здорового образа жизни;
- повышение уровня образованности в области физической культуры, и здорового образа жизни;
- увеличение уровня двигательной активности;
- улучшение качества процесса физического воспитания и образования студентов, освобожденных от практических занятий;
- развитие профессионально важных качеств, формирование нравственной культуры, а также укрепление волевых качеств в процессе участия в физкультурно-оздоровительной деятельности.

Реализация поставленных задач концепции позволит развить профессионально важные качества средствами физической культуры и поднять процесс физического воспитания студентов, освобожденных от практических занятий на более качественный уровень.

Организация процесса образования в сфере физической культуры студента, освобожденного от практических занятий, представляет особую сложность так как освобожденный студент, поступая в технический вуз, уже обладает некоторым уровнем физической культуры, который он получил или не получил в системе дошкольного, школьного обучения и воспи-

тания. А в работе преподавателей высшей школы должен быть использован опыт, накопленный профессионалами в области физкультурного образования, и выстраивать процесс обучения следует не по линейному принципу, а по принципу концентрического образования. Иначе говоря, непрофессиональное физкультурное образование в высшей технической школе должно аккумулировать опыт предыдущих образовательных ступеней, учитывать начальный уровень знаний, умений, навыков каждого студента, освобожденного от практических занятий, адаптировать их на более высоком когнитивном уровне к проблемам профессионально-прикладного роста обучающегося.

В период обучения в вузе у студента, освобожденного от практических занятий, вырабатывается самосознание, развивается абстрактно-логическое мышление, создается собственное мировоззрение, реализуется стремление к самоутверждению своей независимости, оригинальности, появляется стремление приобрести профессию и т. д. Педагог в это время должен поддерживать интерес, проявляемый студентом, освобожденным от практических занятий, к профессионализации знаний, обращая особое внимание на эмоционально-чувственную и физическую сферу обучающегося. Педагогу важно в общении со студентом, освобожденным от практических занятий, максимально направить свои усилия на помощь в его становлении, самосовершенствовании, самоактуализации. Только таким образом, может быть достигнута гармония в становлении студента, освобожденного от практических занятий, как профессионала.

В связи с этим образование в сфере физической культуры у студентов, освобожденных от практических занятий, в высшей школе требует комплексного подхода. Это многоаспектный процесс, который интегрирует психологическую организацию субъекта деятельности посредством усиления взаимосвязи следующих свойств личности:

– мотивационно-ценностных – система мотивов ответственного здоровьесберегающего поведения (его проявления в физкультурно-оздоровительной деятельности); место здоровья в составе ценностных ориентаций освобожденных студентов; побуждение, направление студента, освобожденного от практических занятий к физкультурно-оздоровительной деятельности в целях сохранения и укрепления здоровья, увеличения двигательной активности, осознанном принятии основ здорового образа жизни;

– когнитивно-рефлексивных – осуществляются в двух взаимосвязанных направлениях: 1) содержательного наполнения новыми видами знаний (расширения объема знаний) и усилением рефлексивных процессов со стремлением к оптимизации известных способов деятельности; 2) повышению их действенности со стремлением разрешить проблемные ситуации;

– эмоционально-чувственных – сигнализация о возникшей потребности и испытываемых ощущениях во время выполнения физкультурно-оздоровительной деятельности, об имеющейся ситуации в момент принятия решения и реакция на прогноз удовлетворения потребности;

– волевых – сознательное и преднамеренное управление поведением и деятельностью студента, освобожденного от практических занятий по сохра-

нению и укреплению здоровья, то есть в обеспечении высокого качественного уровня (успешности) деятельности по сохранению и укреплению здоровья;

– физических – естественное состояние организма, когда показатели деятельности органов и систем соответствуют возрастно-половой норме и гармонично взаимодействуют с окружающей средой.

Для эффективной организации педагогического процесса образования в сфере физической культуры во всех вышеперечисленных аспектах, основывающегося на подходах гуманистически ориентированной педагогики, необходимо поставить на приоритетное место личность студента, освобожденного от практических занятий.

Процесс образования в сфере физической культуры студента, освобожденного от практических занятий, происходящий в рамках высшей школы базируется, по нашему мнению, на двух основных группах закономерностей: закономерности профессионально-прикладного роста личности; закономерности саморазвития личности.

Знание этих закономерностей позволяет педагогу совершенствовать процесс образования в сфере физической культуры студента, освобожденного от практических занятий, активизировать процесс саморазвития, помочь студенту, освобожденному от практических занятий, выбрать не только образовательную траекторию, но и осознано включиться в оздоровительную деятельность в вузе, развить профессионально важные качества.

Принципы, лежащие в основе концепции характеризуют гуманистическое направление в образовании:

Принцип гуманизации, изменяющий сложившиеся педагогические авторитеты государственной системы физического воспитания, расширяющий сотрудничество и взаимную ответственность людей, способствующий переходу к педагогике сотрудничества, предоставляющий каждой личности возможности овладения основами физической культуры.

Условиями реализации принципа гуманизации является построение физкультурно-оздоровительной деятельности, при котором она наиболее полно отвечает интересам студентов с ослабленным здоровьем.

Принцип непрерывности, представляет собой динамику поливариантного педагогического процесса, основанного на индивидуализации и дифференциации, построенного на использовании гибких форм обучения, организуемых с учетом состояния здоровья занимающихся, их ценностными ориентациями и физкультурными интересами, обуславливает творческий поиск и новаторство педагогов.

Следовательно, условием реализации принципа непрерывности является создание вариативных программ и апробация их со студентами с ослабленным здоровьем. Кроме того, вариативность содержания и многообразие доступных форм позволяют организовывать физическую активность студентов, освобожденных от практических занятий, сообразно с их ценностными ориентациями, интересами и потребностями в сфере физической культуры. Это ведет к формированию самосознания потребности в физической культуре, через изучение и освоение новых подходов в здоровьесберегающих технологиях.

Элементом принципа непрерывности физкультурного образования является физкультурно-оздоровительная деятельность в системе высшей школы. Вся физкультурно-оздоровительная деятельность носит деятельностный характер, что предполагает необходимость соединения формирования теоретических знаний студентов, освобожденных от практических занятий, с их доступными практическими потребностями, ценностными ориентациями. Выполнение этих условий обеспечивает возможность осуществления физкультурно-оздоровительной деятельности на основе знаний, определяющих деятельностную направленность личности. Такая постановка служит залогом реализации принципа непрерывности, особенно после окончания вуза.

Принцип гармонизации и саморазвития, обеспечивающий соразмерное взаимодействие процессов духовного и телесного развития студентов, освобожденных от практических занятий, использование доступных средств физической культуры как социально-культурной предпосылки для гармонического формирования и реализации способностей индивида, в том числе и в профессиональной деятельности.

Условия реализации принципа гармонизации и саморазвития предполагают отбор доступных физических упражнений с учетом их эффективности на занятиях, пригодность для реализации воспитательных целей и задач, а также эмоциональность, направленность студента, освобожденного от практических занятий, на саморазвитие.

Студенту, освобожденному от практических занятий, в рамках курса «Физическая культура» предоставляется возможность либо заниматься по «традиционной» схеме: написание рефератов, либо, выбрав доступную двигательную деятельность, направленную на сохранения и укрепления здоровья, повышения уровня двигательной активности, развития личностных и профессиональных качеств, посещать практические занятия. Свобода порождает саморазвитие освобожденного студента, а процесс саморазвития укрепляет свободу личности, являясь условием саморазвития и важной личностной ценностью. Этот взаимосвязанный процесс обуславливает потребность гуманистических преобразований, свободу выбора деятельности и форм поведения субъекта, «права на ошибку», самостоятельного принятия ответственного решения. Поскольку студенту с ослабленным здоровьем свойственна нестабильность, постоянная изменчивость, а физическое развитие имеют индивидуальное многообразие, педагогический процесс должен обеспечивать дифференцированный подход, осторожно и деликатно применяя доступные средства физической культуры.

Принцип антропоориентации в образовании, основанный на индивидуальности студентов, освобожденных от практических занятий, и полисемичности методических подходов, используемых для этого, ориентирующий развития самостоятельности, приобщения к здоровому образу жизни.

Реализуется через постановку оптимальных целей, то есть выдвижение реальных требований, отвечающих предполагаемым результатам, и обнадеживающих перспектив. Учет индивидуальных особенностей студентов, освобожденных от практических занятий, различий в уровнях развитости физической культуры, ориентация на развитие личности в процессе обу-

чения в техническом вузе должны опираться на методы активного обучения в образовательном процессе с данным контингентом обучающихся.

Компенсационный принцип, позволяющий использовать потенциал междисциплинарности физкультурного знания, который будет способствовать гуманитаризации технического знания, позволит развить профессионально важные качества и эмоционально-чувственную сферу освобожденного студента.

Условиями реализации данного принципа является учет междисциплинарного характера физической культуры как науки, что способствует применению научного потенциала, заключенного в естественнонаучном, гуманистическом, общепрофессиональном знании, для развития эмоционально-чувственной сферы, высоких нравственных и личностных качеств студентов, освобожденных от практических занятий. Необходимость использования этого потенциала обусловлена еще и тем, что он будет способствовать гуманитаризации технического знания.

Принцип фундаментализации предполагает опережающий характер знаний по физической культуре и здоровьесберегающим технологиям. Студенты, освобожденные от практических занятий, должны знать о перспективах развития физической культуры, возможностях их использования в будущем. Для этого необходимо на научной основе апробировать перспективные технологии физического развития под строгим контролем медицинского персонала.

К условиям реализации принципа фундаментализации следует отнести необходимость постепенного внедрения инноваций в педагогический процесс. Пропагандируемые знания о физическом развитии, о новых методах и системе их применения должны быть выверены и обоснованы. Необходимо в первую очередь дать студентам, освобожденным от практических занятий, знания о перспективах развития физической культуры, возможностях их использования в будущем и научить освобожденных студентов правильно оценивать свои возможности и в соответствии с индивидуальными параметрами прогнозировать будущую физкультурно-оздоровительную деятельность. Особенно важными навыки самоконтроля становятся после окончания вуза, когда регулярные и непосредственные консультации со специалистами затруднены. Не менее значимыми являются и санитарно-медицинские знания, влияющие на уровень безопасности жизнедеятельности студента, освобожденного от практических занятий.

Таким образом, постепенно происходит формирование базовых компетенций в принципах здорового образа жизни. Условием фундаментализации является и повышение научного потенциала преподавателей кафедры физического воспитания, вуза в целом. Широкое привлечение студентов, освобожденных от практических занятий, к поиску новых доступных форм, методов и содержания физкультурно-оздоровительной работы.

В анализируемом процессе нами выделены внешние и внутренние предпосылки образования в сфере физической культуры студента, освобожденного от практических занятий, детерминирующие его активизацию.

К внешним предпосылкам образования в сфере физической культуры студента, освобожденного от практических занятий, детерминирующие его активизацию мы относим «средовые» и педагогические. Принципиально

важными представляются социально значимые детерминанты, основные из которых – потребность общества, государственных, региональных структур в высококвалифицированных, всесторонне развитых, культурных профессионалах, обладающих современными физкультурно-оздоровительными знаниями, умениями, навыками; самообразовательной работы через развитие их внутренних побуждений к профессионально-прикладному росту; необходимость замены авторитарной педагогической парадигмы гуманистической.

Педагогическими предпосылками являются предпосылки, связанные с выработкой потребности в мотивировании своей учебной и производственной деятельности; с развитием потребности в свободном раскрытии потенциала, в реализации всех видов самости, в профессионально-прикладной успешности; со стремлением осознать и оценить свои индивидуальные качества с целью дальнейшего их совершенствования; со стремлением стать цельной, активной, профессионально, социально значимой личностью с высокими адаптивными свойствами к изменяющимся условиям внешней и внутренней среды; с направленностью на самоактуализацию.

К внутренним предпосылкам образования в сфере физической культуры освобожденных студентов мы относим: социальную значимость познаваемого предмета; соотнесение содержания образования с реальными потребностями и интересами самих обучающихся; коммуникативные контакты, значимо влияющие на личностные и профессионально-прикладные компоненты будущих специалистов.

В качестве критериев для обозначения уровней развитости физической культуры студента, освобожденного от практических занятий, технического вуза нами выбраны: развитая система ценностей, идеалов, интересов, характеризующая высокоорганизованную мотивационно-ценностную сферу; наличие социально-психологических установок как отображение личностных позиций, взглядов на то или иное физкультурно-оздоровительное мероприятие; наличие глубоких физкультурно-оздоровительных знаний, представлений, позиций; адаптация к внешним условиям, в том числе к обучению в вузе, образу жизни; направленность на творческий поход в физкультурно-оздоровительных мероприятиях. На основе вышеперечисленных критериев нами выделены три уровня развитости физической культуры: высокий, средний, низкий.

Данные критерии и уровни мы рассматривали как основания для корректировки учебного процесса студента, освобожденного от практических занятий технического вуза в личностном и профессионально-прикладном росте, в формировании их физической культуры.

Таким образом, обобщая вышеизложенное, мы констатируем, что представляемая концепция является базой для: разработки инновационной технологии формирования физической культуры студентов с ослабленным здоровьем в системе высшего технического образования; организации креативной среды, способствующей самореализации студентов с ослабленным здоровьем в области физической культуры посредством освоения ее ценностей; построения рефлексии деятельности и раз-

вития профессионально важных качеств; активной социализации освобожденных студентов доступными средствами физического воспитания.

В связи с тем, что образование в сфере физической культуры студентов, освобожденных от практических занятий, в нашей трактовке, означает учет индивидуальных особенностей освобожденных студентов, уровень их культуры и общества, специфику образовательного материала, социальный заказ на современного специалиста, то, рассматривая разработанную концепцию необходимо отметить следующие обстоятельства:

а) концепция как определенный способ понимания – предполагает безусловную необходимость реального преобразования действующей системы формирования физической культуре студентов, освобожденных от практических занятий как главного фактора – преодоления противоречия между новыми требованиями, предъявляемыми в современных условиях к качеству их психофизической готовности, и актуальным состоянием дел предмета «Физическая культура» в высших учебных заведениях с данным контингентом обучающихся;

б) концепция как руководящая идея – ведущий замысел предлагает абсолютно конкретные доступные пути формирования физической культуры студентов, освобожденных от практических занятий.

К основным, из которых относятся: гуманизация; непрерывность и компенсационность; гармонизация и саморазвитие; антропоориентация в образовании; фундаментализация.

Изложенные выше общие положения концепции станут эффективными в случае, если:

– построение педагогического процесса и физкультурно-оздоровительной деятельности, будет полно отвечать интересам освобожденных студентов;

– образовательная (воспитательная и обучающая) функция физической культуры обеспечит ориентацию образа жизни студентов, освобожденных от практических занятий, на доступную практическую деятельность, соответствующую его индивидуальным возможностям и склонностям;

– формирование теоретических знаний студентов, освобожденных от практических занятий, будут соединены с их практическими потребностями, интересами и ценностными ориентациями;

– учесть междисциплинарный характер физической культуры как науки, способствующей применению научного потенциала, заключенного в естественнонаучном, гуманистическом, общепрофессиональном знании, для развития личностных и профессиональных качеств студентов, освобожденных от практических занятий;

– деятельность преподавателей физической культуры будет ориентирована на современный учет особенностей построения жизнедеятельности студентов с ослабленным здоровьем;

– определить индивидуальные образовательные маршруты формирования физической культуры студентов, освобожденных от практических занятий, ориентированные на увеличение уровня двигательной активности и здоровья, развитие личностных и профессиональных качеств доступными

средствами физической культуры, то есть на уникальность и своеобразие личности во всех ее проявлениях;

– студенты, освобожденные от практических занятий, будут знать о перспективах развития физической культуры, возможностях их использования в будущем, в результате постепенного внедрения педагогический процесс инновационных технологий, с учетом их оздоровительной направленности и доступности.

Таким образом, в работе над концепцией образования в сфере физической культуры студентов, освобожденных от практических занятий, мы:

– учитываем взаимосвязь развития свойств личности каждого студента с ослабленным здоровьем (мотивационно-ценностных, когнитивно-рефлексивных, физических, волевых, эмоционально-чувственных);

– считаем, что непрофессиональное физкультурное образование (во взаимосвязи воспитания и обучения) выступает средством и условием организации жизнедеятельности студента с ослабленным здоровьем;

– стремимся к тому, чтобы результатом процесса образования в сфере физической культуры явилось становление духовно богатой личности, интеллектуально развитого, культурного студента, освобожденного от практических занятий, успешного и высокообразованного профессионала.

В контексте анализа предлагаемой концепции – необходимо отметить, еще один аспект. В ходе собственных исследований основной упор при ее разработке делался нами не столько на формулировку ее принципов, так как они общеизвестны в современной педагогике, сколько на поиск новых оригинальных методических подходов к их реализации, что, по-нашему мнению, и обуславливает ее научную новизну и ценность.

Библиографический список

1. **Ананьев, Б. Г.** Человек как предмет познания [Текст] / Б. Г. Ананьев. – СПб.: Питер, 2001. – 288 с.
2. **Кузьмина Н. В.** Профессионализм педагогической деятельности: методическое пособие [Текст] / Н. В. Кузьмина, А. А. Реан. – Рыбинск: Научно-исследовательский центр развития молодежи, 1993. – 54 с.
3. **Куликова, Л. Н.** Воспитать себя [Текст] / Л. Н. Куликова. – М.: Фон, 1991. – 156с.
4. **Лисовский, В. Т.** Личность студента [Текст] / В. Т. Лисовский, А. В. Дмитриев. – Л.: Изд-во Ленинградского университета, 1974. – 184 с.
5. **Лисовский, В. Т.** Советское студенчество [Текст] / В. Т. Лисовский. – М.: Высшая школа, 1990. – 302 с.
6. **Сластенин, В. А.** Педагогика: инновационная деятельность [Текст] / В. А. Сластенин, Л. С. Подымова. – М.: Магистр, 1997. – 224 с.

УДК 37.015.3

Чернявская Валентина Станиславовна

Доктор педагогических наук, профессор Владивостокского государственного университета экономики и сервиса, Владивосток

Алексеева Елена Владимировна

Преподаватель Владивостокского государственного университета экономики и сервиса, Владивосток

Калина Наталья Дмитриевна

Кандидат педагогических наук, доцент Владивостокского государственного университета экономики и сервиса, Владивосток

**РЕФЛЕКСИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВУЗА: МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ
ПОДХОДЫ К ДИЗАЙН-ОБРАЗОВАНИЮ**

Cherniavsky Valentina Stanislavovna

Doctor of pedagogy, professor of the Vladivostok state university of economy and service, Vladivostok

Alekseyeva Yelena Vladimirovna

Lecturer at the Vladivostok state university of economy and service, Vladivostok

Kalina Natalia Dmitrievna

Candidate of pedagogy, senior lecturer of the Vladivostok state university of economy and service, Vladivostok

**REFLEXION OF EXPLORATORY ACTIVITY
OF THE TEACHERS OF THE HIGT SCHOOL:
METODOLOGICAL APPROACHES TO DESIGN-EDUCATION**

Под рефлексией, как правило, понимают поиск фактов, их анализ, размышления над их достоверностью, логическое выстраивание фактов для познания нового, для нахождения выхода из сомнения, формирования уверенности, основанной на аргументированном рассуждении. Своеобразие проблемы рефлексии, по мнению А. В. Карпова обусловлено уникальностью самого свойства рефлексивности, благодаря которому, происходит дифференцирование психического на «познающее» и «познаваемое».

Среди базовых направлений разработки проблемы рефлексии выделяется деятельностное направление, суть которого состоит в рассмотре-

нии рефлексии как компонента структуры деятельности (Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев и др.).

В контексте педагогической деятельности преподавателя вуза рефлексия мы понимаем как психологический феномен, процесс и результат осознания своей педагогической деятельности: педагогических целей, педагогических средств и результатов-компетентностей/компетенций.

Стандарт ВПО рассматривает компетенцию как – способность применять знания, умения и личностные качества для успешной деятельности в определенной области. Если взять за основу компетентностный формат целей современного образования, можно выделить ключевые компетентности, к ним относятся: компетентности относящиеся к самому себе как личности, как субъекту жизнедеятельности; компетентности, относящиеся к взаимодействию человека с другими людьми; компетентности, относящиеся к деятельности человека, проявляющиеся во всех ее типах и формах.

Настоящая статья предлагает к рассмотрению вопросы, связанные с рефлексией педагогической деятельности исследователей – преподавателей, работающих в области дизайн-образования. Дизайн, как творческий вид профессиональной деятельности имеет высокий образовательный потенциал и обладает многочисленными психологическими возможностями для развития личности и развития профессиональных компетенций и идентичности будущих дизайнеров, если оно включается в процесс их профессионального становления в соответствии с его логикой и психолого-педагогическими задачами.

Известный ученый – исследователь психологии и педагогики творчества Я. А. Пономарев рассматривает творческий акт как включенный в контекст интеллектуальной деятельности по схеме: на начальном этапе постановки проблемы активно **сознание**, затем на этапе решения активно **бессознательное**, а отбором и проверкой правильности решения на третьем этапе занимается сознание, то есть, как правило, в ходе творческого процесса приоритет отдается **логике** и **интуиции** попеременно. Такие же доминанты присутствуют и в образовании, связанном с творческими видами профессиональной деятельности. С точки зрения Д. В. Ушакова, люди обладают различной способностью к образованию интуитивного опыта. Интуитивный опыт формируется на периферии поля нашего сознания и вне связи с непосредственной целью нашей деятельности. Этот опыт служит материалом для бессознательных процессов трансформации знаний, поэтому его богатство связано с творческими способностями человека.

В. Н. Дружинин отмечает, что критерий творчества как такового является процессуальным, то есть связан с особенностями протекания процессов применения и преобразования знаний в психике индивида. Иное дело оценка продукта как творческого. Здесь в силу вступают социальные критерии. Творческие способности существуют и развиваются, как считает

Б. М. Теплов, в специально направленной деятельности, они не могут быть диагностированы раз и навсегда.

Проблема дизайн-образования как типа творческого образования заключается в необходимости теоретико-методологической рефлексивной разработки психолого-педагогических оснований моделирования профессиональной компетентности будущих дизайнеров; нахождения и рефлексии эмпирически выверенных путей профессионального становления с целью разрешения противоречий:

– между высоким уровнем потребности в самореализации будущих дизайнеров, уникальности их способностей и стандартизованными способами обучения в вузе;

– между творческим характером целей профессиональной деятельности дизайнера и преобладанием репродуктивных методов достижения этих целей;

– между актуальностью, популярностью профессии дизайнера и дефицитом разработанных научно-методических подходов к инструментальным аспектам изобразительной деятельности в дизайне.

Наиболее часто и обоснованно в качестве методологической основы и ракурса рассмотрения в исследованиях, связанных с дизайном, принимается теория деятельности (О. И. Генисаретский, Н. Н. Нечаев, В. П. Мунипов). При этом исследователи опираются в своем рассмотрении на разные типы рациональности. Разные типы рациональности «очевидны для их носителей, но отнюдь не очевидны или даже недоступны для всех других» [3, с. 10]. Рассмотрены теоретические и эмпирические подходы к дизайн-образованию с точки зрения следующих категорий: «профессиональная проблема»- представление о роли этого вида образования для человека и профессионала; «проблема образования»- конкретные недостатки, которые можно устранить; «основные методологические ориентиры»- теоретические основания исследования; а также общепринятые критерии: «учебная деятельность студента»; «роль преподавателя»; «компетентностный формат целей»; «ведущий метод»; «новообразования студента». Представлены два исследовательских подхода к высшему профессиональному образованию (ВПО) дизайнера, которые названы в соответствии с ключевыми целевыми ориентирами: «Экспозиционно-образный», ориентированный на **интуицию**, как субъектный опыт, «собственную экзистенцию» и «Организационно- конструктивный», связанный с организованностью внимания, самоорганизацией, **логикой**. Целью представленного анализа стала рефлексия основных компонентов и логики исследования образовательного процесса дизайн-образования в контексте представленных подходов.

Нами сформулированы специфические особенности, дифференцированы исследовательские подходы к дизайн-образованию, проведен анализ подходов на основании целевых элементов образования, определены основные психолого-педагогические стратегии (таблица).

Теоретический анализ проблемы и предварительные эмпирические данные свидетельствуют о наличии достоверности достижения целевых ориентиров как в случае экспозиционно-образного, так и организационно-конструктивного вариантов исследования.

Исследовательские позиции в дизайн-образовании: основные ориентиры

Категории сравнения, представления		Исследовательские подходы к дизайн-образованию	
		Экспозиционно-образный	Организационно-конструктивный
1	2	3	4
1	Профессиональная проблема	Конфликт человека со средой из-за утраты смысловой ткани человеческого образа в культурной среде как превращённой форме. Дизайн – есть проектный путь, где субъектно-объектные переживания направлены на восстановление целостности мира через проблематизацию.	Конструктивно-графические умения связаны с изобразительными средствами, рисунок- основа профессионального мастерства дизайнера
2	Проблема образования	В ВПО будущих дизайнеров рассудочный процесс, обоснованный ссылками на предшествующие суждения «несобственная экзистенция»- через потерю функции ведет к потере смысла проекта дизайн-среды.	Недостаточность развития умений связанных с организацией процесса рисования
3	Основные методологические ориентиры	Экзистенциальный подход; лично-ориентированный подход. «Собственное экзистирование», которое подразумевает проектирование по ассоциативным рядам, за счет формирования эмоционально-чувственного, образного восприятия студента, которое лежит в основе индивидуального стиля проектировщика.	Конструктивный подход. Система типизированных знаний – моделей существенных отношений и связей, нормативных предписаний. Целостное, системное представление об организованности, механизмах ее развития и функционирования в изобразительной деятельности (рисунок)
4	Учебная деятельность студента	Активизация экзистенциальной, культурной и социальной форм самореализации	Творческий уровень деятельности рисования
5	Роль преподавателя	Предоставление студенту разнообразных средств-функций для выбора проектных решений для их упорядочения, внесения ясности представления о проектируемом объекте, разграничения предметов и явлений для последующего их целенаправленного объединения и доведения до четких понятий	Конструктивный подход в рисунке реализуется на основе принципов «единства рационального и чувственного в познании», «объективности», «целостности», «единства содержания и формы».

1	2	3	4
6	Компетентностный формат целей	Культурно-антропологические компетенции – это умение дифференцировать свои индивидуальные особенности от культурно-обусловленных способов и образцов дизайн-проектирования культурной среды	Конструктивно-художественная компетентность в рисунке – это осознанное моделирование эстетической целостности изображения, понимание взаимосвязей между частями целого. «Система» и «целостность» понятия тождественные, поэтому данная компетентность формируется на основе системных методов познания и практики.
7	Методы	Метод взаимодействия субъектов образовательного процесса, направленный на активизацию экзистенциальной, культурной и социальной форм самореализации студентов дизайн-проектировании, включающий в себя: постановку проектного образа, его формирования-закрепления, концептуального преобразования и реализации в экспозиционном пространстве интерьера.	Создание условий для 1) осознания студентами единой конструктивности всего предметно-пространственного мира; 2)на основе знаний, осуществление деконструкции целостности на основе существенных взаимоотношений и связей, чему способствует способ геометрического обобщения; 3) систематизация рационально-чувственного познания. Самоорганизация сложноорганизованной системы КГУ
8	Новообразования студента	Составление представления о центральном положении человека (клиента) за счет поддержания его эффективного функционирования и творческой активности (функция) в культурной среде.	Переход от репродуктивных действий к самостоятельным и творческим действиям.
9	Студент как будущий профессионал	Взаимодействие проектировщика с проектной задачей превращается в акт само-реализации, методологически являясь средством психологического развития способностей будущего дизайнера не столько в профессиональном, сколько в общечеловеческом смысле.	Самоорганизация, самостоятельность; сознательность; система знаний; конструкты

Современная ситуация в высшем образовании, как правило, связывается с введением компетентного подхода актуального как для вхождения в мировое образовательное пространство, так и для структурирования процесса и проектируемых результатов образования в соответствии с рынком труда и характером востребованности профессиональной деятельности будущего выпускника.

При этом исследователи- методологи (В. И. Слободчиков, А. А. Вербицкий и др.) выделяют в качестве ключевого несоответствия противоречие профессиональной деятельности «на выходе» из вуза принципиально иной по целям, средствам, результатам и структуре – учебной деятельности на протяжении всего высшего образования.

Новый формат целей не повлиял на формы организации учебного процесса в вузе. Лекционно-семинарская система в вузе, которая реализуется уже сотни лет – остается самой экономной и ориентированной на традиционную «передачу» ЗУНов.

Нынешнее время характеризуется тем, что управленцы, которые именуют себя менеджерами, ставят задачу получения быстрых результатов, и, вероятно, получают, в том виде, в котором планируют. Образование же свои социально-экономические результаты обнаруживает всегда весьма медленно. Поэтому трудно ожидать, что в ближайшее время широкомасштабными будут такие формы обучения в вузе, которые соответствуют целям становления профессиональной компетентности студентов в процессе ВПО.

Уже давно описаны выявленные в разных государствах законы влияния социально-экономической ситуации и отношения общества к образованию на ход образовательного процесса, его приоритеты и результаты образования (Н. А. Аминов, 1996 г.). Одним из важнейших следствий этих законов является смена образовательных приоритетов у педагогов. Н. А. Аминов рассматривает принципиально разные типы педагогического профессионализма, востребованные в той или иной социально-экономической ситуации. Какой бы тип профессионализма ни был востребован в нынешней ситуации, базовым модулем его выступает рефлексивная составляющая.

Реальный образовательный процесс организуется разными преподавателями (личностно-профессиональные качества) в разных вузах (организационные культуры) в соответствии с их особенностями рассмотрения образовательного процесса. Так, многочисленные менеджеры образования рассматривают профессиональное образование в русле экономического подхода, единственного, который не вызывает у них противоречий восприятия своей деятельности: студент- клиент, вуз с помощью преподавателей предоставляет образовательную услугу, а они управляют процессами (преподавателями). Преподаватель предстает не столько субъектом образования, сколько инструментом командно-административной системы вуза. В таких условиях его собственно педагогическая деятельность и научно-педагогическая не представляется значимой, более того, педагогический характер деятельности преподавателя не просто не является ценностью, но активно

отвергается: «Преподаватель – это не педагог» – цитата из реального опыта общения с менеджментом вуза.

В таких условиях результаты образования связанные с компетентностью выпускника ставятся под сомнение, поскольку рост количества противоречий и «неоцененность» исследовательской позиции, которая естественным образом транслируется студенту, усугубляет и без того отягощенную дисгармоничную ситуацию профессионального образования. Научные работы, объектом исследования которых становится образовательный процесс в вузе, проводимые преподавателями мало востребованы внутри вуза. С одной стороны, они затрудняют управление образовательным процессом, как простой, направленный «сверху-вниз» управленческий процесс: разрабатываются критерии, которые не соответствуют заданным менеджментом, перемещается акцент с менеджмента на преподавателя-исследователя, с другой, действует известная истина – «нет пророка в своем отечестве».

Тем не менее, возможно, вопреки указанным тенденциям, в соответствии с подходом, разрабатываемым А. Н. Поддьяковым – подобные исследования проводятся. Необходимость построения теоретической концепции педагогической деятельности преподавателя связана также с тем, что преподаватели-практики нуждаются в новой гуманитарной информации, связанной с процессами научного осмысления своей профессиональной деятельности, которая синтезирует образовательные, психологические, профессиональные феномены и их взаимосвязи.

Библиографический список

1. **Аминов, Н. А.** Диагностика педагогических способностей [Текст] / Н. А. Аминов – М., 1997. 80 с.
2. **Вербицкий, А. А.** Развитие мотивации студентов в контекстном обучении [Текст] / А. А. Вербицкий, Н. А. Бакшаева – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2000. – 200 с.
3. **Генисаретский, О. И.** Навигатор: методологические расширения и продолжения [Текст] / О. И. Генисаретский – М.:Путь. 2002. – 529 с.
4. **Митина, Л. М.** Психология труда и профессионального развития учителя [Текст] / Л. М. Митина – М.: Академия, 2004. – 320 с.
5. **Поддьяков, А. Н.** Преднамеренное создание трудностей и совладание с ними // Психологические исследования. Электронный журнал. 2008. № 1. <http://www.psystudy.ru/index.php/num/2008n1-1.html>
6. **Психология** одаренности: от теории к практике [Текст] / Под ред. Д. В. Ушакова. – М.: Пер Сэ, 2000.
7. **Психология** творчества. Школа Я. А. Пономарева [Текст] / Под ред. Д. В. Ушакова. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2006.
8. **Якунин, В. А.** Педагогическая психология: Учеб. пособие. 2-е изд. [Текст] / В. А. Якунин – СПб.: Изд-во Михайлова В. А., 2000. – 349 с.

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, ученая 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.nspru@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

12/2009

Ведущий редактор: С. П. Беловолова

Ответственный секретарь: Н. В. Кергилова

Оператор электронной верстки: С. В. Беляев

Программисты: Е. В. Ильенко, Н. Н. Касенова

Технический секретарь: Н. В. Алексеева

Адрес редакции: 630126, г. Новосибирск, ул. Вилюйская, 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. 35,70. Уч.-изд. 30,17 л.,

Подписано в печать: 15.11.09. Тираж 1000 экз. Заказ № 632

ООО «Немо Пресс», 630001, г. Новосибирск, ул. Д. Ковальчук, 1, оф. 202.

Тел.: (383) 292–12–68, e-mail: nemo-press@mail.ru