

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

Главный редактор:***В. А. Беловолов*****Председатель
редакционной коллегии:*****П. В. Лепин*****Редакционная
коллегия:**

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

Председатель редакционного совета:***В. А. Слостенин*****Редакционный совет:**

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

ISSN 1813-4718

Журнал зарегистрирован в Париже в Международном регистрационном каталоге

Журнал зарегистрирован Министерством по делам печати,
телерадиовещания и средств массовой коммуникации Российской Федерации.

Свидетельство о регистрации ПИ №77 – 16812 от 20.11.2003.

Распространяется по подписке и в розницу.

Подписной индекс по каталогу «Почта России» – 32358.

Перепечатка материалов из журнала допускается только по согласованию с редакцией.

Ссылка на журнал обязательна.

Оператор электронной верстки: *Н. В. Кергилова*

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

Тел./факс: 8 (383) 268-12-95, 268-11-55. <http://www.sp-jornal.ru>E-mail: journal.nspu@mail.ru, vabelovolov@mail.ru

Формат 70x108/16. Печать RISO. Бумага офсетная. Усл.-печ. л. 37,10. Уч.-изд. л. 32,36.

Подписано в печать: 30.04.08. Тираж 1000 экз. Заказ № 332.

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

СОДЕРЖАНИЕ

Раздел I. Профессиональное образование

Э. Г. Скибицкий, Н. М. Шмидт.

Педагогические условия подготовки менеджеров государственного муниципального управления к будущей профессиональной деятельности..... 14

В статье рассматриваются факторы и комплекс педагогических условий, влияющих на подготовку будущих менеджеров государственного муниципального управления. Дана их краткая характеристика и показано влияние на повышение уровня подготовки специалистов данного профиля.

О. Л. Карпова.

Содержание прогностической модели развития самообразовательной деятельности студентов вуза..... 21

Автор рассматривает основные теоретические позиции по проблеме моделирования в педагогической теории и практике. Дается описание сконструированной прогностической модели развития самообразования студентов вуза.

Н. И. Наумкин.

Оценка эффективности формирования у студентов технических вузов способности к инновационной инженерной деятельности в процессе обучения общетехническим дисциплинам..... 39

Приведены основные результаты экспериментальной проверки эффективности использования методической системы формирования у студентов технических вузов способности к инновационной инженерной деятельности в процессе обучения общетехнической дисциплине «Механика».

С. Ю. Залуцкая.

Организационно-педагогическое обеспечение творческого саморазвития студентов в условиях гуманитаризации образования..... 47

Статья посвящена проблемам творческого саморазвития студентов в условиях гуманитаризации современного образования. В ней затронуты отдельные вопросы организационно-педагогического обеспечения творческого самосовершенствования обучающихся в вузе, дается характеристика эффективных технологий, основных принципов и условий образовательного процесса, имеющего целью творческое саморазвитие студентов в учебно-познавательной деятельности.

Ю. Ю. Гавронская.

Компетентностный подход к проектированию интерактивного обучения химическим дисциплинам в педагогическом вузе..... 57

Обсуждается компетентностный подход к проектированию интерактивного обучения химическим дисциплинам студентов педагогических вузов, обучающихся по химическим и естественнонаучным специальностям и направлениям. Единство целевых, содержательных, процессуальных, результативных параметров обучения достигается их связью с формируемыми специальными профессиональными компетенциями.

Е. Н. Борисенко.

Компетентностный подход – ведущая идея модернизации высшего образования в России	57

Модернизация российского высшего образования на основе компетентностного подхода позволяет гармонично сочетать интересы государства, общества, работодателей и личности. В становлении компетентностного подхода наступает новый этап – этап его практической реализации, обобщения и анализа накопленного опыта создания системы компетентностно-ориентированного образования.

С. Е. Каплина.

Теоретические основы формирования профессиональной мобильности будущих инженеров в процессе изучения гуманитарных дисциплин	67

Переход Российского образования к многоступенчатой системе образования усиливает необходимость рассмотрения вопроса о разработке теоретических основ формирования профессиональной мобильности специалиста технического профиля. Суть возникшей проблемы в том, что профессия выступает больше не как центр, вокруг которого развивается жизненный цикл человека, а как одна из возможных форм социальной адаптации и творческой самореализации личности. Автор считает гуманитарные науки основой формирования профессиональной мобильности инженера, поскольку они обеспечивают как освоение определенной области знаний, так и формирование личностных и творческих характеристик специалиста технического профиля, которые составляют основу профессиональной мобильности инженера.

О. В. Мясникова.

Синтез рационального и эмоционального в профессиональной подготовке студентов университета	82

В статье обсуждается вопрос целостного развития студента в процессе драматизации обучения. Через систему специально разработанных заданий, приемов и отобранного, отвечающего поставленным целям, аутентичного содержания показана реализация на практике единства эмоционального и рационального.

О. Л. Картешкина.

К вопросу о формировании конкурентоспособности выпускников вуза	90

В статье рассматривается проблема формирования конкурентоспособности выпускников аграрного ВУЗа. Введение учебной дисциплины «Технология карьеры» способствует решению проблем, связанных с формированием жизненной активности, дальнейшим трудоустройством, расширением поведенческого репертуара студентов.

В. А. Анисимова.

Факторы становления концептуальных представлений исследовательской деятельности студентов вуза физической культуры	100

В статье приведены критерии развития творчества, включающие создание нового, решение сложных задач, степень развитости сущностных сил человека, отношение к противоречиям; показаны диалоговые формы обучения; приведены основные признаки анализа структуры содержания учебного материала на основе дидактического моделирования.

Раздел II. Концептуальные основания философии образования

Не было Большого Взрыва в начале, как нет и разбегания галактик во Вселенной сейчас. Беседа с профессором Ф. Ш. Терегуловым	109

М. В. Таранова.

Характеристика системного движения. Направления современных системных исследований	121

Раздел III. Языковая культура

Н. В. Рубцова.

Система общедидактических принципов и ее воплощение в таксономических категориях концептуальной области «Русский язык»	129

Статья посвящена анализу «классического» набора общедидактических принципов – рассматриваются истоки возникновения учения о дидактических принципах и развитие воззрений по этой проблеме. В статье описывается новационный способ организации учебного материала по русскому языку в виде таксономических (систематических) категорий. Созданное таким способом пособие является ярким воплощением системы общедидактических принципов.

Т. В. Иванчикова.

Концептуальные характеристики речевой компетентности экономистов	143

Статья раскрывает специфику речевой компетентности экономистов с помощью анализа профессионального дискурса и требований к речевому поведению специалистов. Автор акцентирует свое внимание на особенностях экономического языка и на требованиях, предъявляемых к компонентам речевой компетентности специалистов данного профиля. Основная идея статьи связана с утверждением зависимости характера экономического языка, языковой и речевой компетентности от этических и прагматических факторов профессиональной деятельности.

Г. Ф. Шабаета.

Теоретические и методические аспекты подготовки студентов к педагогической диагностике речевого развития детей дошкольного возраста	154

Статья посвящена вопросу изучения теоретического и методического аспектов подготовки студентов к педагогической диагностике речевого развития детей дошкольного возраста. Обосновывается актуальность проблемы использования диагностики в области речевого развития детей. В статье приводятся материалы по алгоритму подготовки студентов к осуществлению педагогической диагностики речевого развития, а также результаты обучения студентов практическому компоненту готовности осуществлять работу по развитию речи на диагностической основе.

Раздел IV. Информационные и педагогические технологии

Г. Г. Крашенинникова.

Тестовый подход к процессу формализации текстовых математических задач	163

В данной статье рассматривается возможность представления текстовых математических задач в виде заданий тестовой формы, выгодно отличающихся от обычных математических задач стандартизированной формой и технологичностью. Этот подход подтверждается анализом встречающихся в тестологической литературе определений заданий тестовой формы.

Т. Н. Миндибаева.

Педагогическое сопровождение учебной деятельности студентов в дистанционном обучении	174

В статье показаны некоторые подходы к организации педагогического сопровождения учебной деятельности студентов в дистанционном обучении. Приведена модель педагогического сопровождения учебной деятельности обучающихся. Отражены некоторые требования, которыми должны обладать преподаватели системы педагогического сопровождения учебной деятельности студентов в дистанционном обучении.

Раздел V. Формирование культуры личности

С. В. Яковлев.

Научные подходы к обоснованию механизма формирования индивидуальной системы ценностей	181

В статье автор логично и оригинально доказывает, что в основе образования персональной системы ценностей заложены эмоции человека, проявляющиеся в результате действия внутренних нейромедиаторов как ответ нервной системы на влияние внешнего стимула. Значимые для ребенка чувства вызывают потребность в их возобновлении, способствуют формированию привычек, ценностной ориентации в окружающем мире.

Н. Д. Бобкова.

Кадровое обеспечение государственной молодежной политики (историко-педагогический аспект)	193

Проблема кадрового обеспечения российской молодежной политики всегда была одной из сложных. Ее разрешение происходило постепенно: от различных курсов переподготовки и специализаций до появления в системе высшего образования новой специальности «Организация работы с молодежью».

Г. Д. Ахметова.

Современная российская литература и семейное чтение	201

В статье рассматривается проблема семейного чтения на примере современной российской литературы. Автор полагает, что, несмотря на объективные сложности, российская литература развивается, а у семейного чтения есть будущее.

Раздел VI. Этнопедагогическая культура в современном образовательном пространстве

Т. Н. Петрова.

Взаимовлияние религиозного мировоззрения народов как средство формирования их менталитета и духовного единения	207

Проблемы формирования менталитета, толерантного поведения представителей различных этносов, взаимоуважения, веротерпимости, миролюбия, противодействия и конструктивной профилактики различных видов экстремизма приобретают для многонациональной России особую актуальность. Однако их решение может быть достигнуто лишь при конструктивном взаимодействии с различными ценностными социально-культурными и религиозными ориентирами на общей платформе межэтнического диалога.

А. М. Ахмедова.

Этнокультурные ценности народов Дагестана как средство формирования экологической культуры подростков.....	218

Национальная стратегия развития экологического образования в России предполагает широкую ориентацию на экогуманитарную парадигму. Главной ее целью является создание единой системы непрерывного экологического образования в стране. Она определяет основные уровни и направления экологического образования учащейся молодежи, а также роль различных учреждений в экологическом образовании и формировании на его основе экологической культуры личности.

А. Г. Кайманаков.

Образ зверя в традиционном ряжении (В помощь преподавателю народной культуры).....	226

Рассматривается мужской компонент в фольклорном театре. Он дается в контексте сопоставления античной и древнерусской культуры и определяется как доминантный. Анализируется также образ зверя в обычае ряжения и боевые элементы мужской хореографии.

Раздел VII. История педагогической теории и практики

Е. Н. Щеблякова.

Положение учительства Восточной Сибири во второй половине XIX – начале XX вв. (исторический аспект).....	231

В статье, на основании данных нормативных и архивных документов г.г. Иркутска, Красноярска, Читы, представлены факты о положении и формировании учительского корпуса Восточной Сибири. На основании проведенных исследований установлена специфика политики в регионах в области правового, социального положения учительства.

О. А. Юрмашева, Т. А. Питерскова.

Развитие системы подготовки преподавательских кадров в высшей технической школе г. Пензы во II половине XX – начале XXI вв.	240

В статье рассматриваются вопросы периодизации системы подготовки научно-педагогических кадров в России в XX – начале XXI вв. Авторы проанализировали различные подходы к периодизации указанного явления и уточнили их с учетом специфики г. Пензы.

Раздел VIII. Повышение качества современного школьного образования

И. А. Колесникова, Б. В. Куприянов.

Опыт исследования жизнедеятельности внешкольных объединений юных натуралистов.....	250

Авторы раскрывают опыт исследования жизнедеятельности внешкольных объединений юных натуралистов

М. Н. Ахметова, Ц. Л. Дондокова.

Совершенствование творческого опыта учащихся в учебной и досуговой деятельности (моделирование системы).....	258

В статье рассматривается моделирование системы совершенствования творческого опыта школьников как единый процесс обучения и социально направленной творческой деятельности.

Л. А. Мамыкина

Математическое моделирование как метод познания и обучения математике в профильной школе	269

Для успешного овладения и управления современным производством и технологиями необходима качественная профильная подготовка будущего специалиста. Статья посвящена одному из прогрессивных методов познания и обучения математике в профильной школе – методу математического моделирования. Моделирование рассматривается как способ отражения окружающего нас мира, который позволяет усилить систематизацию знаний, находить опосредованный характер приложениям математики и пр. В статье предложена авторская классификация видов моделей как результатов различного моделирования с точек зрения психологии, логики, нейрофизиологии и философии

Е. М. Раздульева.

Исследовательское обучение как основа развития исследовательских способностей будущих педагогов-психологов.....	281

В статье автор анализирует результаты развития исследовательских способностей будущих педагогов-психологов.

Е. С. Борисенкова.

Спортивные танцы на паркете как важный фактор эстетического воспитания младших школьников.....	291

В данной статье показано, что тенденция к усилению эстетического содержания и стремление к совершенству движений – характерная особенность современного спорта. Рассмотрены вопросы нравственного воспитания личности. Описана роль спортивных танцев в формировании физических качеств и в эстетическом воспитании младших школьников.

Л. Н. Гиенко.

Деятельность социального педагога по формированию социальной компетентности подростков в общеобразовательном учреждении.....	298

В статье автор раскрывает деятельность социального педагога по формированию социальной компетентности подростков в общеобразовательном учреждении.

Ф. А. Зуева.

Техническое мышление как компонент профессионального репродуктивного потенциала личности учащихся в образовательном процессе.....	304

Автор раскрывает сущностные характеристики технического мышления как компонента профессионального репродуктивного потенциала личности учащихся в образовательном процессе.

Н. Л. Кольчикова.

О разработке регионального модуля литературного образования в школах Республики Хакасия	317

Автор раскрывает содержание регионального модуля литературного образования в школах Республики Хакасия.

Раздел IX. Психологические исследования

*О. А. Ахвердова, О. В. Погожева.***Формы проявления различных зависимостей у подростков шизоидного типа.....** 326

Описана проблема зависимости в современной психологической науке. Дано определение понятий зависимость, аддикция, аддиктивное поведение, поведенческие расстройства. Также рассмотрена сущность и специфика проявлений зависимостей у подростков шизоидного типа.

*О. А. Колух.***Особенности базовых эмоциональных состояний в межличностных отношениях студентов.....** 331

Одним из самых ярких показателей межличностных отношений является стабильность эмоциональных проявлений членов диады и группы. Ее можно достичь не только созданием общей положительной ситуации в группе, но и учитывая индивидуальные особенности каждого студента. Межличностные взаимоотношения в одном случае могут стимулировать групповую активность и создать благоприятную атмосферу для общения, в другом случае могут служить помехой для продуктивной деятельности и снижать групповую эффективность.

*Е. А. Денисова.***Самореализация личности и гендерные стереотипы.....** 349

Обоснована целесообразность использования системного подхода при изучении проблемы самореализации личности. Предпринята попытка выявления связи между уровнем самореализации (самоактуализации) личности и наличием гендерных стереотипов у мужчин и женщин. Показано, что мужчины и женщины с более высоким уровнем самоактуализации менее стереотипизированы в отношении закрепления определенных ролей и их содержания в профессии и семье в соответствии с полом, в большей степени они ориентируются на индивидуальные характеристики человека.

*В. М. Жураковская.***Индивидуальность как высший уровень развития личности.....** 349

Выявлены социально-экономические потребности общества, определены главные направления педагогики, отмечены основные задачи и ориентиры обновления образования. На основе анализа психолого-педагогической литературы выделены различные подходы к определению понятия «индивидуальность». Предложены авторские определения понятий «индивидуальность», «критическое мышление». Отмечена актуальность определения понятия «индивидуальность», предложены технологии и приемы формирования индивидуальности личности.

Раздел X. Образование. Здоровье. Безопасность

*Н. М. Сараева.***Влияние фактора экологического неблагополучия природной среды на показатели развития общего интеллекта детей.....** 360

В статье представлены результаты сравнительного исследования развития общего интеллекта детей, проживающих на отличающихся по условиям жизненной среды территориях Забайкальского края. Выявлена тенденция к снижению показателей развития интеллекта на экологически неблагополучных территориях.

О. С. Южикова.

Оценка подготовки сильнейших юных квалифицированных спортсменов на этапе углубленной специализации, специализирующихся в плавании способом брасс и на спине	370

Высокий уровень достижений в современном плавании требует постоянного совершенствования всех сторон подготовки спортсмена, и в первую очередь ее основного раздела – спортивной тренировки. Дальнейший рост спортивных достижений зависит от того, насколько четко будут определены пути совершенствования учебно-тренировочного процесса.

Д. Н. Макаридин.

Индивидуальный стиль деятельности спортсменов-каратистов высокой квалификации (на примере версии WKF)	377

Рассматривая индивидуальный стиль деятельности, необходимо сказать об индивидуальности как таковой. Приспособление человека к внешним требованиям остается необходимым условием успешной деятельности. Установление взаимосоответствия субъективных и объективных условий деятельности осуществляется за счет создания индивидуального стиля, обусловленного основными свойствами нервной системы. Целью нашей работы является изучение индивидуальных особенностей тактики ведения поединка в каратэ WKF, как ключевого элемента соревновательной деятельности, и нахождение способов управления тактической подготовкой спортсменов высокого класса. Полученные данные позволят моделировать соревновательную деятельность ведущих спортсменов сборной команды в условиях спортивной тренировки соответствующими объемами и способами подготовки, работа над которыми в данный момент ведется.

Раздел XI. Размышление, обсуждение

Н. А. Суханова.

Инвариативность современной системы Российского образования на этапе его профилизации	384

В статье заявлена проблема создания современного образовательного пространства, основанного на введении профильного обучения в общеобразовательные школы. В связи с этим освещены различного рода педагогические проблемы реализации профильного обучения в России, оказывающие непосредственное влияние на процесс профессионального самоопределения старшеклассников.

Г. В. Воробьев, С. А. Дочкин, С. В. Костарев, Е. А. Рябоконт.

Совершенствование профессионально-педагогической подготовки курсантов военных вузов	389

В статье рассматривается проблема совершенствования профессионально-педагогической подготовки курсантов военных вузов через использование в воспитательно-образовательном процессе военного вуза педагогических условий профессионально-педагогической подготовки курсантов: психолого-педагогическое сопровождение профессионально-педагогической подготовки курсантов в вузе; реализация модели профессионально-педагогической подготовки курсантов; интеграция воспитательно-образовательной среды вуза.

Л. Я. Осипова.

Функции системы образования в образовательно-педагогическом прогнозировании	396

Статья посвящена рассмотрению функций системы образования в контексте педагогического прогнозирования. Автор стремится упорядочить различные точки зрения на сущность функций системы образования и предлагает идею реконструкции реквизита

СОДЕРЖАНИЕ

социально-значимых функций образования в соответствии с принципами неклассической социологии.

А. П. Жигadlo.

Гражданское воспитание студентов технических вузов в современных условиях.....404

Автор анализирует проблемы, связанные с гражданским воспитанием, предлагает пути их решения.

С. В. Старикова.

Арт – технологии как средство подготовки студентов к социально педагогической деятельности в системе профессионального образования.....415

Раздел XII. В диссертационных советах

Информация о диссертационных советах 426

От редакции 427

Правила оформления статей 428

Авторы номера 429

К сведению авторов

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

Рукописи не возвращаются и не рецензируются.

Редакция журнала

CONTENTS

Section I. Vocational training

<i>E. G. Skibitsky. N. M. Schmidt. Pedagogical conditions for preparation of municipal managers for Their future professional work</i>	14
<i>O. L. Karpova. Contents of prognostic model of students' self-educational Activity</i>	21
<i>N. I. Naumkin. Estimation of technical college students' aptitude in innovative engineering activity as part of general polytechnic training</i>	30
<i>S. Yu. Zalutskaya. Organizational and pedagogical support of creative self-development of students in conditions of the humanitarian trend in education</i>	39
<i>Yu. Yu. Gavronskaya. The competence-centered approach to organizing interactive instruction of chemical disciplines in pedagogical universities</i>	47
<i>E. N. Borisenko. Competence-centered approach as the leading idea in modernization of Russian higher education</i>	57
<i>S. E. Kaplina. Theoretical grounds for formation of professional mobility of the future engineers during humanitarian training</i>	67
<i>O. V. Myasnikova. Synthesis of the rational and the emotional in vocational training of university students</i>	82
<i>O. L. Karteshkina. The question of Development of competitive abilities in high school graduates</i>	90
<i>V. A. Anisimova. Factors of shaping the conceptual principles of research activity concerning the students of Higher school of physical culture</i>	100

Section II. The conceptual basis of philosophy of education

<i>There was no Big Bang in the beginning as there is no expending Universe now... a Conversation with professor F.Sh.Teregulov</i>	109
<i>M. V. Taranova. An overview of the 'system movement'. The trends in recent 'systematic' research</i>	121

Section III. Language culture

<i>N. V. Rubtsova. The System of universal didactic principles and their manifestation in taxonomic categories of the conceptual field "the Russian language"</i>	129
<i>T. V. Ivanchikova. Conceptual evaluation of speech competence of economists</i>	143
<i>G. F. Shabayeva. Theoretical and methodical aspects of students' preparation for pedagogical diagnostics of speech development of children at preschool age</i>	154

Section IV. Information and pedagogical technologies

<i>G. G. Krashenninnikova. The test method in formalization of textual mathematical problems</i>	163
<i>T. N. Mindibaeva. Pedagogical support of the Students engaged in Distance Learning</i>	174

Section V. Formation of culture of the person

<i>S. V. Yakovlev. Scientific approach to formation of individual systems of values.....</i>	181
<i>N. D. Bobkova. providing the Personnel for state youth organizations. A historical and pedagogical viewpoint.....</i>	193
<i>G. D. Ahmetova. modern Russian literature and family reading</i>	201

Section VI. Ethnopedagogical culture in modern educational space

<i>T. N. Petrova. Influence of religious ideas of various peoples as a means of their spiritual development and shaping of mentality</i>	207
<i>A. M. Akhmedova. Ethnocultural values of Dagestan as a means of forming the ecological culture of teenagers.....</i>	218
<i>A. G. Kaymanakov. Image of the Beast in traditional mummary. (for the teacher of ethnic culture).....</i>	226

Section VII. History of the pedagogical theory and practice

<i>E. N. Shcheblyakova. Position of the teacher in Eastern Siberia in the second half of the 19th - beginning of the 20th century. historical aspects.</i>	231
<i>O. A. Yurmasheva, T. A. PETERSKOVA. The system of preparation of the teaching personnel in technical high schools of Penza in the second half of the 20th – beginning of the 21st century.....</i>	240

Section VIII. Improvement of quality of modern school education

<i>I. A. Kolesnikova. B. V. Kupriyanov. The life of out-of-school young naturalist societies. An attempt of analysis.....</i>	250
<i>M. N. Akhmetova, T. L. Dondokova. Perfection of student's creative experience in educational and leisure activity. modeling of a system</i>	258
<i>L. A. Mamykina. Mathematical modeling as a method of knowledge and training of mathematicians at profile school.....</i>	269
<i>Ye. M. Razdulyeva. Research-focused training aimed at development of research talents of the future teachers-psychologists</i>	281
<i>E. S. Borisenkova. Sport dances on parquet as an important factor of aesthetic education of younger schoolchildren</i>	291
<i>L. N. Giyenko. measures of the social worker for formation of social competence of adolescents in comprehensive school</i>	298
<i>F. A. Zuyeva. Technical thinking as a component of professional reproduction of personal potential of pupils in educational process</i>	304
<i>N. L. Kolchikova. development of the regional module of literary education in the Schools of the Republic of Khakasia</i>	317

Section IX. Psychological research

<i>O. A. Ahverdova, O. V. Pogozheva. Forms of display of various dependences in adolescents of schizoid type</i>	326
<i>O. A. Kolyukh. The peculiarities of basal emotional states in interpersonal relations of students</i>	331

CONTENTS

<i>E. A. Denisova. Self-realization of the person and gender stereotypes</i>	339
<i>V. M. Zhurakovskaya. Individuality as the highest level of development of the person</i>	349

Section X. Education. Health. Safety

<i>N. M. Sarayeva. Influence of the ecological trouble on parameters of children's general intelligence</i>	360
<i>O. S. Yuzhikova. estimation of mastery of the strongest young athletes – girls specializing in breaststroke and backstroke swimming</i>	370
<i>D. N. Makaridin. Individual styles of high-level karate fighters (the WKF version)</i>	377

Section XI. Reflections, discussions

<i>N. A. Sukhanova. Invariability of modern system of Russian education at the Stage of profile differentiation</i>	384
<i>G. V. Vorobyov, S. A. Dochkin, S. V. Kostarev, E. A. Ryabokon. Perfection of vocational training of cadets at military high schools</i>	389
<i>L. J. Osipova. Functions of Educational System in the Context of Pedagogical Prognostics</i>	396
<i>A. P. Zhigadlo. Civil education of technical college students in modern conditions</i>	404

Section XII. In dissertational councils

Information of dissertational councils	426
Rules of registration of papers	428
Authors	429

РАЗДЕЛ I

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

УДК 75.58+65

Э. Г. Скибицкий, Н. М. Шмидт

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ПОДГОТОВКИ МЕНЕДЖЕРОВ ГОСУДАРСТВЕННОГО МУНИЦИПАЛЬНОГО УПРАВЛЕНИЯ К БУДУЩЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В настоящее время важной проблемой является подготовка компетентных специалистов, которые могли бы конкурировать на рынке труда и быть востребованными обществом. Это требует пересмотра традиционных форм обучения и перевода его на инновационные технологии, которые бы обеспечивали высокий уровень профессионализма будущих специалистов различного направления, в том числе и в области государственного муниципального управления (ГМУ).

Современный менеджер – специалист, обладающий высокой культурой делового общения и глубокими теоретическими знаниями в области экономики, математики, информатики, теории управления и принятия решений, а также практическими навыками управления людьми. В условиях конкуренции, дефицита, избытка и противоречий в поступающей информации, кроме фундаментальных знаний в перечисленных выше областях знаний, муниципальному служащему требуются умения и навыки проведения анализа резко меняющихся социально-экономических условий, применения методов оптимального принятия управленческого решения в режиме неопределенности и риска и др. Кроме того, для результативного решения задач, связанных с профессиональной деятельностью, менеджеру ГМУ необходима высокая математическая подготовка.

На подготовку менеджеров ГМУ к профессиональной деятельности оказывают влияние различные факторы и условия. Рассмотрим кратко их содержание.

Термин «фактор» в различной литературе трактуется разнопланово. В нашем исследовании будем придерживаться определения «фактор», приведенного в работе [4]. В ней он рассматривается как причина, движущая сила, какого либо процесса, явления, определяющая его характер или отдельные его черты. С учетом специфики подготовки менеджеров ГМУ, нами определены следующие факторы: социальные, образовательные, психологические, процессуальные.

Для выявления степени влияния различных факторов на профессиональную подготовку будущих менеджеров было проведено тестирование, в котором принимали участие 168 студентов 2 курса и 84 преподавателей вуза. Полученные в ходе исследования данные показывают, что и студенты, и преподаватели отдают ведущую роль в подготовке студентов к профессиональной деятельности процессуальным и психологическим факторам. Данные исследования приведены в таблице.

Степень влияния факторов на подготовку будущих менеджеров ГМУ к профессиональной деятельности

Факторы	Студенты (168 человек)	Преподаватели (84 человека)
	в процентах (чел.)	
1. Социальные:	8,3 (14)	4,5 (4)
– родители;	4,1 (7)	3,2 (2)
– средства массовой информации;	1 (2)	0,1(1)
– знакомства со специалистами, работающими в определенной области	3,2 (5)	1,2(1)
2. Образовательные:		
– представления, факты, законы, теории и методы науки	5,9 (10)	17,1 (14)
3. Психологические:	38,7 (65)	33,3 (28)
– склонности, способности;	5,2 (9)	4,6(4)
– любопытство, любознательность;	3,3 (5)	3,7(3)
– интерес к предмету и знаниям вообще;	6 (10)	5(4)
– желание лучше подготовиться к будущей профессии	24,2 (41)	20(17)
4. Процессуальные:	42,9 (72)	37,9 (32)
– творческие задания;	9,7 (16)	10,6 (9)
– проблемное изложение;	12,9 (22)	13,3 (11)
– научная работа, конференции	20,3 (34)	14 (12)
5. Другие	4,2 (7)	7,2 (6)

Анализ данных, приведенных в таблице, показывает, что при подготовке будущих менеджеров государственного муниципального управления необходимо в комплексе учитывать выявленные факторы, так как каждый из них оказывает определенное влияние на формирование у студентов составляющих профессиональной компетентности (политическая, нравственная, экономическая, правовая, административная, управленческая культура, организаторские способности, деловые умения, исполнительские навыки, общие и специальные знания и др.) и приоритетных личностных качеств (морально-нравственные, волевые, деловые и организаторские, коммуникативные и др.).

Изучение психолого-педагогической литературы показало, что к определению термина «педагогические условия» существуют различные подходы. Они трактуются как усиление направленности, учет физиологических особенностей, организация системообразующей деятельности, ориентация на нравственные ценности, формирование готовности, педагогизация среды, организация взаимодействия, осуществление комплекса мер и т. д. В своем исследовании будем использовать определение термина «педагогические условия», приведенное А. Я. Найном. Он считает, что педагогические условия можно рассматривать как совокупность объективных возможностей, содержания, форм, методов, педагогических приемов и материально-пространственной среды, направленных на решение поставленных задач.

С учетом специфики подготовки менеджеров ГМУ нами выделены следующие педагогические условия (рисунок): разработка дидактической системы задач, направленной на формирование профессиональных и личностных качеств менеджеров; эмоционально-интеллектуальное взаимодействие участников целостного педагогического процесса; создание ситуации диалогизма; создание личностно-ориентированной ситуации; рефлексия педагога и обучающихся в процессе их совместной эмоционально-интеллектуальной деятельности. Рассмотрим кратко их содержание.

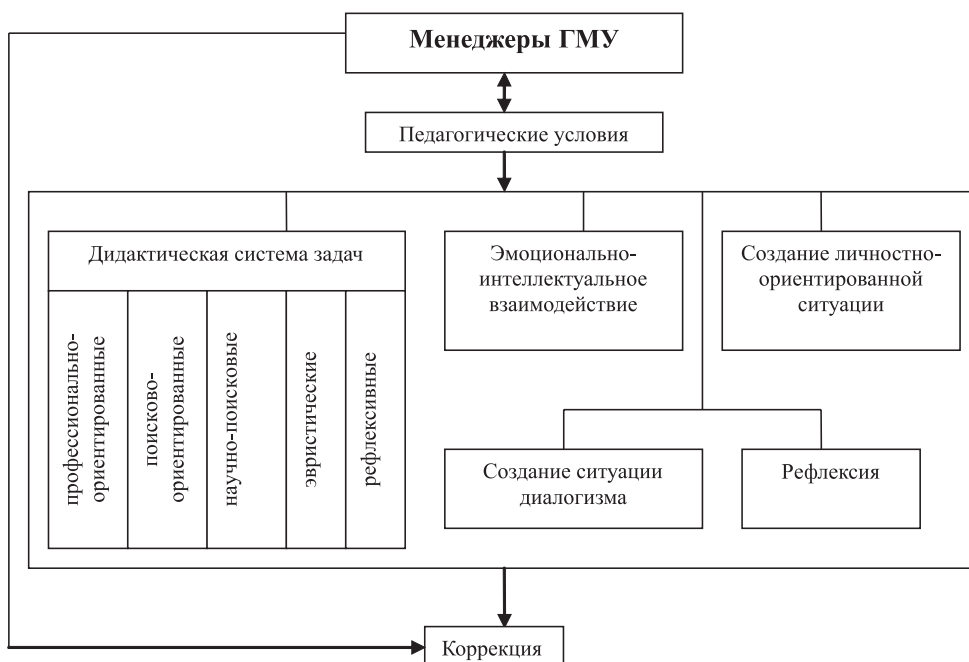
1. *Дидактическая система задач, направленная на формирование профессиональных качеств менеджеров ГМУ. Формирование профессионально важных качеств является неотъемлемой частью математической подготовки будущих менеджеров ГМУ.* Одним из условий, направленных на решение поставленной задачи является разработка дидактической системы задач, направленной на формирование профессиональных качеств менеджеров. Она представляет собой систему профессионально-ориентированных, поисково-ориентированных, эвристических научно-поисковых и рефлексивных задач. Они должны отвечать следующим дидактическим требованиям:

- задача, предъявляемая студенту, должна быть интересной и лично-стно значимой. Это достигается за счет информации содержащейся в структуре задачи; реальности и близости к профессиональной деятельности студента; оригинального решения, требующего применения известных методов в необычных условиях и рационализации известных приемов; поиска выхода из противоречий; выбора оптимального решения из возможных альтернатив; обобщений известных понятий и операций.

- система математических задач должна охватывать все основные темы курса. При этом структурные характеристики задач должны быть разноплановые: с недостающей, избыточной, противоречивой исходной информацией; практически отсутствует информация, а есть только цель деятельности; прогноз и оптимизация; рецензирование, доминирование соответствующих логических операций; задачи включающие процедуры управления и общения в процессе решении производственных проблем и т. п. Использование

таких задач предполагает к решению задачи приступать не сразу, полагая, что внешний вид совпадает с действительным содержанием, а приучает к поэтапной процедуре принятия решений, а именно, проводить: анализ проблемы (анализ ситуации, предполагающий сбор и обработку информации); идентификацию проблемы (полный и правильный диагноз проблемы); формирование замысла решения (предстоящей операции); обоснование решения (анализ механизма ситуации, формирование множества альтернатив, получение и оценка результатов для альтернатив, измерение и моделирование предпочтений для принятия решений); решение (принятие решения).

Предложенные задачи должны соответствовать уровню теоретических знаний и практическому опыту студентов в целях обеспечения самостоятельного решения.



Педагогические условия подготовки будущих менеджеров к профессиональной деятельности

2. *Эмоционально-интеллектуальное взаимодействие участников целостного педагогического процесса.* Активное одностороннее воздействие, принятое в авторитарной педагогике, в рамках гуманистической парадигмы замещается эмоционально-интеллектуальным взаимодействием, в основе которого лежит совместная мыследеятельность педагогов и студентов. Его основными признаками является разработка комфортно-требовательных условий для развития личности студента. Она заключается в том, что информация, опосредованная эмоционально оценочным отношением способствует разрешению мотивационного барьера между преподавателем и студентом; студенту делегируется больше ответственности за свои поступки; он само-

стоятельно принимает решения и осознано делает выбор, становясь субъектом собственной жизни; преобладают ощущения эмоционального благополучия, комфортности и безопасности, позитивные и конструктивные эмоции (желание преодолеть трудности, переживание успеха, продвижение вперёд); проявляется в интересе к жизни вуза: к отдельным учебным дисциплинам, факультетам, в подготовке и участии студентов в олимпиадах, вузовских конференциях, проведении круглых столов и дискуссий; развивается потребность студентов к учению как процессу в целом, к общению со сверстниками и преподавателями и к другим видам деятельности помимо учебной.

Сконструированная нами модель эмоционально-интеллектуального взаимодействия педагога и обучающихся предполагает: стремление развивать у студентов проблемное видение; намеренную незаконченность изложения, познавательную незавершенность; введение в процесс обучения «дозы» неопределенности; терпимость к инакомыслию; побуждение студентов задавать вопросы; демонстрацию существования противоречивых фактов, теорий, гипотез, толкований; установление сходства между различными явлениями или скрытых различий между исходными феноменами [3].

Особую важность в характеристике данных отношений в рамках подготовки специалистов-менеджеров ГМУ, имеют следующие положения: активная позиция студента в процессе обучения; равноправие личностей преподавателя и студента; совместное решение проблемы и принятия решений как способ взаимодействия; игра, диалог, работа в группах, как основные организационные формы, реализующие процесс подготовки будущих менеджеров в вузе.

3. *Создание ситуации диалогизма.* Основным условием реализации эмоционально-интеллектуального взаимодействия педагога и обучающихся в процессе обучения является диалогизация профессионального обучения студентов. По мнению исследователей, наибольшей релевантностью для организации продуктивных личностно развивающих контактов обладает общение, которое по своим нормам организации может быть отнесено к «диалогическому», поскольку оно адекватно субъект-субъектному характеру человеческой природы [5]. Диалогические отношения, по мнению М. М. Бахтина, – это почти универсальное явление, пронизывающее все проявления человеческой жизни, вообще все, что имеет смысл и значение. Чужие сознания, согласно М. М. Бахтину, нельзя созерцать, анализировать, определять как объекты – с ними можно только диалогически общаться [1]. Диалог может происходить не только между различными субъектами, он «неминуемо идет и внутри каждого отдельного человека» [1, с. 176]. Тем самым ученый обозначает в диалогических отношениях две формы диалога – внутренний и внешний, для которых важно создать условия их возникновения. Посредством «внутреннего» диалога можно проектировать ситуационные задачи следующего характера: выбор решения из альтернатив; разрешение

проблемных ситуаций; поиск суждений на определенный факт или явление; выдвижение гипотез и предположений. Посредством внешнего диалога проектируются ситуационные задачи следующего характера: вопросительный образ общения; обмен мнениями, идеями, позициями; дискуссии; коллективная генерация идей, оппонирование идей, предложений, доказательств; полифункциональный анализ идей и гипотез [2].

Проектирование диалогических отношений предполагает: учет уникальности личности; открытость позиций его участников; ориентацию каждого участника на восприятие понимания и активную интерпретацию его точки зрения другими участниками; различие и вариативность точек зрения каждого из участников взаимодействия; столкновение имеющихся идей и точек зрения, порождение принципиально новых духовных связей в процессе творческого синтеза. Диалог предполагает усиление эмоционально-интеллектуального взаимодействия преподавателя и студентов, сотрудничество и партнерство между ними, перевод студентов в самоуправляющую, творчески развивающуюся личность.

4. *Личностно ориентированная образовательная ситуация.* Наши исследования показали, что в процессе постановки и решения учебных задач необходимо ориентироваться на индивидуально-типологические особенности участников педагогического процесса, что в свою очередь, требует разработки структуры личностно ориентированной ситуации. Она является важным условием целостного восприятия студентом роли математики в его будущей профессиональной деятельности и становления личностно-творческого потенциала менеджера ГМУ. Ситуацию мы определяем как совокупность всех условий внешних и внутренних, объективных и субъективных, определяющих данный момент жизнедеятельности человека. Так как речь идет о ситуации в процессе обучения, то вероятно, что она не возникает случайно, а создается целенаправленно педагогом. Но это не принудительное создание ситуации, а особый педагогический механизм, который ставит студента в новые условия, трансформирующие привычный ход его жизнедеятельности, требующие от него новую модель поведения, чему предшествует рефлексия, осмысление переосмысление сложившейся ситуации, осознание себя в роли специалиста ГМУ. Наиболее существенную в практическом отношении характеристику личностно – ориентированной ситуации составляют способы ее создания. Они так же многообразны, как и личностный мир человека. В любом случае цель педагога состоит в социокультурной ориентации или переориентации сознания студента, в обеспечении выбора им, принятия и апробации в собственном опыте какой-либо социальной ценности.

5. *Рефлексия педагога и обучающихся в процессе их совместной эмоционально-интеллектуальной деятельности.* Известно, что способность рефлексировать связана с развитием личностно-смысловой сферы человека,

характерным признаком которой выступает его отношение к постигаемой действительности, осознание ее ценности, поиск причин и смысла происходящего вокруг. Кроме того, ее можно рассматривать в качестве средства получения нового знания, понимания, способов деятельности, психологического механизма переосмысления целостного опыта и др. В ней находит выражение способность человека взглянуть на себя отстраненно, «со стороны», соотнести свои поступки и действия с поступками и действиями людей, совершаемыми ими в аналогичных ситуациях, с общепринятыми нормами поведения, со сложившимся представлением о себе самом, о желаемом «Я». Возникающая таким образом проблемная ситуация свидетельствует о рассмотрении «Я» действующего и «Я» представляемого, желаемого и говорит о зарождении нового знания. Содержанием ее становятся расширенные представления о партнерах по взаимодействию, о себе самом, способах общения и т. д. Самокорректировка внутренних связей между «Я» действующим и «Я» представляемым является основой управления руководителем своим поведением, условием успешной управленческой деятельности.

Рефлексия позволяет самоопределиться относительно целей, средств и методов осуществления деятельности, включается в самоконтроль за ходом ее выполнения, дает возможность мысленно строить различные рефлексивные картины предшествующей деятельности, осознавать и переосмысливать ее результаты, прогнозировать и предвосхищать ответные действия, вырабатывать новые критерии, строить и проверять новые планы действий. Она дает человеку возможность обдумать происходящее, осознать свои возможности и стремления, обосновать жизненную перспективу и тщательно готовиться к принятию решения.

Полученные в ходе изыскательских работ результаты показывают, что вышеназванные условия взаимосвязаны и взаимообусловлены. При проектировании и конструировании педагогического инструментария подготовки менеджеров ГМУ их необходимо учитывать в комплексе. Кроме того, установлено, что выявленные факторы и педагогические условия способствуют повышению уровня профессионализма будущих менеджеров ГМУ и обеспечивают непрерывность и преемственность организации процесса обучения направленного на успешное овладение знаниями и практическими навыками в области будущей профессиональной деятельности.

Библиографический список

1. **Бахтин, М. М.** Проблемы поэтики Достоевского / М. М. Бахтин. – М.: Сов. Писатель, 1963. – 363 с.
2. **Васильева, И. И.** О значении идей М. М. Бахтина. О диалоге и диалогических отношениях для психологии общения / И. И. Васильева // Психологические исследования общения. – М.: Наука, 1984. – 24 с.

3. **Мананникова, Е. Н.** Гуманизация дидактических отношений учителя с младшими школьниками в учебном процессе: Дис. канд. пед. наук / Е. Н. Мананникова. – Таганрог; 1998. – 184 с.
4. **Советский** энциклопедический / Гл. ред. А. М. Прохоров. – 4-е изд. – М.: Сов. Энциклопедия, 1986. – 1600 с.
5. **Шиянов, Е. Н.** Гуманизация педагогического образования: состояние и перспективы / Е. Н. Шиянова. – М.; Ставрополь: СГПИ, 1991. – 205 с.

УДК 378.147.88

О. Л. Карпова

СОДЕРЖАНИЕ ПРОГНОСТИЧЕСКОЙ МОДЕЛИ РАЗВИТИЯ САМООБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ ВУЗА

В нашем исследовании разработана прогностическая модель развития самообразовательной деятельности студентов вуза. Метод моделирования мы применяем на теоретическом уровне для того, чтобы впоследствии осуществить педагогическое содействие развитию самообразовательной деятельности студентов, основываясь на построенной нами прогностической модели.

Моделирование всегда определяется через понятие «**модель**». Как отмечает В. А. Штофф, модель – это такой материально или мысленно представленный объект, который в процессе познания замещает объект – оригинал, сохраняя некоторые важные для данного исследования типичные черты. При этом учёный понимает под моделью «мысленно представляемую или материально реализуемую систему, которая, отражая или воспроизводя объект исследования, способна замещать его так, что её изучение даёт нам новую информацию об объекте» [9, с. 19].

Для педагогических исследований, как пишет Е. В. Яковлев, моделирование обозначает [10, с. 4]:

- а) выявление системных свойств моделируемого объекта и его модели;
- б) соотнесение собственного опыта с результатами педагогического моделирования;
- в) оценку полученного информационного приращения.

Говоря о многозначности модели, Ю. К. Бабанский пишет, что она всегда сводится к условному образу (изображению, описанию, схеме) объекта или системы объектов и является промежуточным звеном между субъектом (педагогом-исследователем) и объектом исследования [1, с. 44].

Кроме того, модель в психолого-педагогическом эксперименте, как отмечает Л. Б. Ительсон, выступает в двух значениях [3, с. 85]: является одновременно и объектом изучения (поскольку она замещает другой, подобный ей объект), и средством (так как она является средством познания этого объекта).

Построение модели многие учёные рассматривают двояко: с одной стороны, как важную ступень к созданию теории, а с другой – как одно из средств экспериментального исследования. По мнению Л. А. Ненашевой и Л. Г. Семушиной, модель всегда выступает как такой представитель оригинала, заместитель прототипа, который в каком-либо отношении более удобен для изучения или освоения и даёт возможность перенести полученные при этом знания, умения и навыки, сформированные личностные качества на исходный объект [6, с. 19].

Отсюда следует вывод о том, что любая модель представляет собой абстрагированное выражение сущности исследуемого явления. А в основе моделирования лежит теория подобия, в качестве приближённого аналога этого явления.

По мнению Н. О. Яковлевой, для того, чтобы объект мог стать моделью другого объекта, называемого в данном случае оригиналом, он должен [11, с. 9]: быть системой; находиться в некотором отношении сходства с оригиналом; в определённых параметрах отличаться от него; замещать его в определённых отношениях в процессе исследования; обеспечивать возможность получения нового знания об оригинале.

Рассматривая существенные признаки модели, мы пришли к выводу, что под **педагогической моделью** в данном исследовании понимается такое методологическое средство, которое, отображая и репрезентируя на основе отношения подобия существенные структурно-функциональные связи объекта педагогического исследования, способно воспроизводить эти связи, давая новое знание об исследуемом объекте.

Анализируя ряд работ по проблеме моделирования [1; 3; 5; 6; 9; 11], можно выделить следующие разновидности моделей:

а) информационная (или трансляционная), предполагающая, что содержание учебного материала изоморфно транслируется в систему знаний и умений обучаемого, являющегося объектом педагогических воздействий;

б) формирующая (или операциональная), в рамках которой предполагается, что целенаправленно управляя умственной деятельностью обучающихся, можно гарантированно добиться результата усвоения знаний и умений. Эта основа программированного, алгоритмического обучения, которое в отечественной дидактике развивают В. Г. Беспалько, П. Я. Гальперин, Н. Ф. Талызина и др.;

в) активизирующая, в которой движущей силой учебно-познавательной деятельности выступает познавательный интерес. Активизация поз-

навательной деятельности осуществляется за счёт регуляции уровня проблемности решаемых задач и способствует развитию творческих качеств обучающихся. Идеологи данной модели М. Н. Махмутов, М. Н. Скаткин, Г. И. Щукина обосновывают тот факт, что педагогический эффект напрямую зависит от активности обучающихся. Ведь ещё Плутарх отмечал, что голова ученика – это не сосуд, который надо наполнить, а факел, который надо зажечь, то есть побудить его к активной, самостоятельной, творческой деятельности;

г) прогностическая модель, позволяющая оптимально распределить ресурсы и конкретизировать цель исследования;

д) оптимизационная модель, имитирующая взаимосвязь нескольких подсистем с позиций критерия качества, целевой функции, а также с учётом ограничений (условий), в которых осуществляется движение системы в целом;

е) концептуальная модель, основанная на информационной базе данных и программе действий;

ж) инструментальная модель, позволяющая подготовить средства исполнения и обучить преподавателей работе с педагогическими инструментами;

з) модель мониторинга, служащая основой создания механизмов обратной связи и способов корректировки возможных отклонений от планируемых результатов;

и) рефлексивная модель, которая создаётся для выработки решений в случае возникновения неожиданных и непредвиденных ситуаций;

к) развивающая, разрабатываемая Д. Б. Элькониним, В. В. Давыдовым, В. В. Репкиным и др., направлена на развитие в первую очередь теоретического мышления обучающихся. Способы деятельности формируются путём специальной организации учебного материала и движения в нём от абстрактного к конкретному;

л) свободная, пришедшая в отечественную педагогику из-за рубежа (Ф. Г. Кумбс, Р. Штейнер и др.) и предполагающая отсутствие жёсткой системы педагогических воздействий. Спонтанность самоактуализации личности реализуется за счёт внутренней инициативы в условиях обучения как сопровождения естественного развития.

В нашем исследовании предпринята попытка разработать прогностическую модель, ориентированную на развитие самообразовательной деятельности студентов как на результат взаимодействия преподавателя и обучающихся в ходе осуществления последними учебно-познавательной деятельности (рисунок). Данная модель фиксирует ряд общих и существенных характеристик самообразования для компетентного осуществления познавательной, образовательной деятельности и профессионального самосовершенствования, позволяющие наметить стратегию и тактику его развития.



Прогностическая модель развития самообразовательной деятельности студентов

Структура модели построена на единстве и взаимосвязи составляющих её компонентов: социального заказа; цели исследования; принципов развития самообразования студентов; комплекса педагогических условий содействия развитию самообразовательной деятельности обучающихся; основных этапов; планируемого результата готовности студентов к самообразовательной деятельности в виде развития структурных компонентов и достижения социально-приемлемого и социально-успешного уровня.

Ниже, более подробно остановимся на представленных в модели структурных компонентах.

Исходя из социального заказа общества, была сформулирована цель: развитие самообразовательной деятельности студентов.

Здесь необходимо сделать уточнение: помимо социальной, существует и личная потребность в самообразовании. Следовательно, цель может ставиться как самими студентом, так и педагогом.

Однако, как показывает исследование [4, с. 90], далеко не все обучающиеся имеют потребность в самообразовании. В этой связи перед педагогом стоит важная задача: произвести первичную актуализацию внутренней цели студента и дальнейшее содействие для активной самостоятельной деятельности.

После того, как обучающийся принял и осознал цель самообразования, он становится субъектом собственной деятельности. Развитие самообразования мы рассматриваем в условиях непрерывного педагогического образования. В этой связи сконструированная нами модель основывается на специфических принципах: целостности, непрерывности, интеграции и развития.

Понятие «принцип» в словарях определяется следующим образом:

а) основное, исходное положение какой-нибудь теории, учения, мировоззрения, теоретической программы [7, с. 348];

б) научное или нравственное начало, основание, правило, основа, от которой не отступают [2, с. 150].

Данные принципы вытекают из системного подхода и составляют основу прогностической модели развития самообразовательной деятельности студентов вуза. Рассмотрим их более подробно.

Принцип целостности требует всесторонней психолого-педагогической и предметной подготовки будущего специалиста, включающей в себя разнообразные формы приобщения к профессии, реализации системы междисциплинарных и внутридисциплинарных связей, связи теоретической подготовки с практической деятельностью. Целостность предполагает такие характеристики, как структурность, взаимосвязанность, взаимозависимость, иерархичность, интеграционность.

Принцип непрерывности выступает как характеристика включённости личности в образовательный процесс на всех этапах профессиональной подготовки; реализуется путём целенаправленного формирования у каж-

дого обучающегося установки на продолжающееся через всю жизнь самообразование и самосовершенствование, которое развивается в неразрывном единстве с профессиональной деятельностью.

Принцип интеграции представляет собой не механическое подытоживание достижений наук, а гармоническую взаимосвязь отраслей науки, проявляющуюся во взаимообмене методами, понятиями, моделями, конструкциями. Выпускники вуза должны обладать мышлением: с одной стороны – алгоритмическим, обеспечивающим осознанное осуществление (или руководство) деятельности по заранее разработанному плану; с другой стороны – творческим, с опорой на интуицию и способность анализировать нестандартную ситуацию и принимать решение, возможно даже в условиях ограниченного времени. В этой связи можно выделить следующие подходы, обеспечивающие развитие этих составляющих мышления в процессе обучения. Как известно, умение действовать по алгоритму эффективно формируется в условиях реализации программированного подхода в обучении, который обосновали Т. А. Ильина, Н. Краудер, Б. Ф. Скиннер, Л. Н. Ланда и др. Построение учебного процесса в соответствии с положениями теории поэтапного формирования умственных действий П. Я. Гальперина, одного из отечественных вариантов программированного обучения, рекомендовано и часто встречается в образовательной практике вузов. Однако одним из недостатков программированного подхода является подавление инициативы и творчества студентов. Творческое же мышление, способность к инициативе, можно развивать методами эвристики, реализацией проблемного подхода, разработкой которых занимались Т. В. Кудрявцев, И. Я. Лернер, А. М. Матюшкин, М. И. Махмутов, В. Оконь и др. Проблема состоит в интеграции этих подходов с целью развития самообразовательной деятельности студентов.

Принцип развития, направленный на присвоение студентами различных аспектов мира труда, в частности профессиональных ролей, профессиональной мотивации, профессиональных знаний и навыков. При этом мы исходим из положения философии о том, что развитие – закономерное качественное изменение материальных и идеальных объектов, характеризующееся как необратимое и направленное, в результате которого возникает новое качественное состояние объекта [8, с. 197]. Философское толкование развития и анализ различных педагогических подходов к его определению позволил нам выстроить следующую логическую цепочку: развитие способностей – развитие мышления, ведущее к развитию интеллекта – развитие личности. В этой связи Г. С. Никифоров отмечает, что развитие интеллекта неразрывно связано с развитием всей личности [5, с. 56].

Прогностическая модель связана с изменением свойств модели применительно к тем или иным условиям. Формируя комплекс педагогических условий, мы изучали и фиксировали изменения, возникающие в модели;

выявляли взаимосвязь условий и результатов; анализировали тенденции, проявляющиеся в результате этой работы; определяли наиболее оптимальные соотношения между результатами и методами воздействия на развитие самообразования, осуществляли отбор наиболее оптимальных результатов. На основании проделанной работы, мы выделили следующий **комплекс педагогических условий** содействия самообразовательной деятельности студентов:

- *развитие позитивной мотивации студентов к профессионально ориентированной самообразовательной деятельности, стимулирующей избирательность и активность;*
- *обеспечение преемственности аудиторной и внеаудиторной деятельности, создающей условия их взаимодополнения и взаимопроникновения;*
- *использование потенциала содержания самообразовательной деятельности для расширения профессионального диапазона социального и личного развития обучающихся.*

Развитие самообразовательной деятельности студентов, согласно разработанной модели, проходит поэтапно.

На первом этапе (подготовительном) происходит планирование, конструирование студентом самообразовательной деятельности (самостоятельно или с помощью педагога). Педагог создаёт условия для положительной мотивации студентов к самообразованию. Обучающиеся получают представления о содержательной стороне самообразовательной деятельности в условиях непрерывного образования, знакомятся с формами, средствами, источниками её осуществления. При этом, как показала практика, негативное или нейтральное (безразличное) отношение к самообразованию вытесняется заинтересованностью. Происходит самооценка собственных возможностей.

На втором этапе (организационном) студенты под руководством преподавателя приобретают знания, умения и навыки самообразовательной деятельности. После ознакомления с информацией и принятия познавательной задачи, следует ориентирование в воспринятом содержании и соотнесение его с теоретическими знаниями, заключающееся в определении способа решения, а также его исполнение. Студенты осознают операции по планированию деятельности, осуществляют исполнение, анализируют результат решения познавательной задачи.

Третий этап (этап реализации) характеризуется самостоятельным выбором действий. Обучающиеся осуществляют самоконтроль, самоанализ, подводят итоги проделанной работы. Это этап осознанного выполнения деятельности.

В процессе обучения на данных этапах происходит **развитие структурных компонентов** самообразовательной деятельности (мотивационного, когнитивного, деятельностного и оценочного) как динамичного системного

образования. Выделенные в исследовании компоненты характеризуются соответствующими критериями (таблица).

Таким образом, в прогностической модели выделены уровни, критерии и показатели. При анализе современной научно-педагогической литературы по исследуемой проблеме обращает на себя внимание тот факт, что учёные в качестве основного показателя выбирают продвижение личности на более высокий уровень.

Критерии готовности студентов вуза физической культуры к самообразованию

№ п/п	Компоненты готовности	Критерии готовности
1	Мотивационный компонент	– глубокое понимание личностью необходимости руководствоваться в самообразовании личностными и социально значимыми целями, умения чётко сформулировать эти цели; стремление достичь их оптимальным образом; – абсолютная уверенность в необходимости самообразовательной деятельности, признание её роли в личном и социальном росте, стремление к постоянному самообразованию
2	Когнитивный компонент	– сформированность системной картины профессиональной деятельности обучающихся (осознание путей и способов самостоятельного приобретения знаний); – умения применять знания на практике для решения задач, требующих преобразованного приложения имеющихся умений
3	Деятельностный компонент	– умение рационально применять различные источники информации в своей деятельности и оптимально управлять процессом самообразования (от планирования до осуществления замыслов и самоконтроля полученных результатов); – высокая организованность самообразовательной деятельности, способность комплексного применения знаний и умений при решении учебно-профессиональных задач
4	Оценочный компонент	– самооценка студентом своей профессиональной подготовленности и соответствие её оптимальным профессиональным образцам; – владение способами рефлексивной оценки собственной деятельности

Такой подход, несомненно, является правильным, так как позволяет рассмотреть любой процесс, в том числе и процесс развития самообразовательной деятельности студентов вуза в условиях непрерывного образования как развивающуюся составляющую личности, способную регулировать учебно-познавательную деятельность, включающую план прошлого опыта и про-

гнозирующую её результаты. Это находит подтверждение в трудах известных психологов (Е. Д. Божович, П. Я. Гальперин, А. Н. Леонтьев и др.).

Результатом реализации прогностической модели развития самообразовательной деятельности студентов, как показало исследование, является переход возможностей осуществления самостоятельной познавательной деятельности обучающихся в самоуправляемую познавательную деятельность, совершенствование субъектного опыта осуществления самообразования: знание предмета познания и деятельности; владение операциями, приёмами, правилами выполнения действий (умственных и практических); развитие личностных смыслов деятельности, ценностей, установок на непрерывное образование [4, с. 147].

Завершая описание содержания прогностической модели развития самообразовательной деятельности студентов, сделаем следующие выводы:

- представленная модель фиксирует ряд общих и специфических характеристик для эффективного развития самообразовательной деятельности студентов, позволяет спрогнозировать развитие, наметить стратегию и тактику дальнейших действий. В основе моделируемого процесса лежат принципы целостности, непрерывности, интеграции и развития, составляющие основу системного подхода;

- структура прогностической модели построена на единстве и взаимосвязи составляющих её компонентов: социального заказа; цели исследования; принципов развития самообразования студентов; комплекса педагогических условий содействия развитию самообразовательной деятельности обучающихся; основных этапов; планируемого результата готовности студентов к самообразовательной деятельности в виде развития структурных компонентов и достижения социально-приемлемого и социально-успешного уровня;

- реализация модели имеет своей целью развитие самообразовательной деятельности обучающихся, включающее мотивы, знания, умения, необходимые для осуществления самообразовательной деятельности, а в перспективе – способности к созданию индивидуальной траектории непрерывного образования.

Библиографический список

1. **Бабанский, Ю. К.** Проблемы повышения эффективности педагогических исследований : дидактический аспект / Ю. К. Бабанский. – М. : Педагогика, 1982. – 197 с.
2. **Даль, В. И.** Толковый словарь живого великорусского языка. В 4 т. Т. 1. А-З / В. И. Даль. – М. : Русский язык, 1978. – 699 с.
3. **Ительсон, Л. Б.** Психологические теории научения и модели процесса обучения / Л. Б. Ительсон // Сов. педагогика. – 1983. – № 3. – С. 83–95.

4. **Карпова, О. Л.** Теоретические основы развития самообразовательной деятельности студентов вуза: монография / О. Л. Карпова. – Челябинск : УралГУФК, 2007. – 196 с.
5. **Никифоров, Г. С.** Самоконтроль человека : монография / Г. С. Никифоров. – Л. : ЛГУ, 1989. – 192 с.
6. **Ненашева, Л. А.** Моделирование профессиональной деятельности в учебном процессе / Л. А. Ненашева, Л. Г. Семушина // Проблемы средней специальной школы : обзор информ. – Вып. 2. – М. : Просвещение – 1989. – 40 с.
7. **Ожегов, С. И.** Словарь русского языка / С. И. Ожегов. – М. : Русский язык, 1984. – 797 с.
8. **Философский словарь** / Под ред. М. М. Розенталя, П. Ф. Юдина. – М. : Политиздат, 1968. – 432 с.
9. **Штоф, В. А.** Проблемы методологии научного познания / В. А. Штофф. – М. : Высшая школа, 1978. – 269 с.
10. **Яковлев, Е. В.** Педагогический эксперимент: квалитетический анализ: монография / Е. В. Яковлев. – Челябинск : Изд-во ЧГПУ, 1998. – 136 с.
11. **Яковлева, Н. О.** Моделирование как метод создания педагогического проекта / Н. О. Яковлева // Образование и наука. – 2002. – № 16 (18). – С. 3–13.

УДК: 378. 016: 62

Н. И. Наумкин

ОЦЕНКА ЭФФЕКТИВНОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ У СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКИХ ВУЗОВ СПОСОБНОСТИ К ИННОВАЦИОННОЙ ИНЖЕНЕРНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ОБЩЕТЕХНИЧЕСКИМ ДИСЦИПЛИНАМ

Выбор инновационного пути развития экономики страны определил в качестве одной из приоритетных задач для высшего профессионального образования, задачу подготовки специалистов готовых к инновационной деятельности. Применительно к специалистам в области техники и технологий, это – будет их готовность к инновационной инженерной деятельности. Под *инновационной инженерной деятельностью* мы будем понимать разработку и создание новой техники и технологий, доведенных до вида товарной продукции, представленной охранными документами на интеллектуальную собственность, технической документацией или промышленными образцами, обеспечивающими экономический, социальный или другой эффект, и следовательно являющихся конкурентоспособными. Ее основными характеристиками являются [1]: усиление творческого характера деятельности; интеграция инженерных функций и видов деятельности; ориентация на пот-

ребности рынка; эффективная межпрофессиональная коммуникация. Все перечисленные характеристики предусматривают соответственно: умение творчески и нестандартно решать профессиональные задачи, быстро ориентироваться в больших объемах информации; эффективное сочетание изобретательских и конструкторских функций при проектировании изделий и технологий и организации их производства, умение самостоятельно принимать решение; стремление непрерывно повышать качество товаров и услуг, соответствующих требованиям рынка; готовность к эффективной работе в команде с представителями других профессий для решения профессиональных задач, а применительно к процессу обучения – готовность к работе с преподавателями различных дисциплин, в процессе подготовки будущих инженеров к инновационной инженерной деятельности.

В связи с вышеизложенным, сформулируем само понятие «способность к инновационной инженерной деятельности». Под *способностью к инновационной инженерной деятельности*, в рамках рассматриваемого исследования, будем понимать такую совокупность взаимосвязанных индивидуально-психических особенностей личности, которая определяет пригодность студента к успешной инновационной инженерной деятельности, существующую и развивающуюся в условиях этой деятельности, при наличии соответствующих знаний, умений, навыков, а также определяющую готовность к обучению новым способам и приемам этой деятельности.

В этих условиях, в системе высшего профессионального образования особую значимость приобретают общетехнические дисциплины, формирующие у будущих специалистов основы инженерных знаний, способность к конструированию и инженерной деятельности. В период перехода на двухуровневую систему образования общетехнические дисциплины не только не утрачивают своих позиций, но и начинают играть роль первостепенных, так как основная масса (до 70%) всех специалистов с высшим образованием, будет представлена бакалаврами, с хорошей фундаментальной и общетехнической подготовкой, способных самостоятельно адаптироваться и трудоустроится на рынке труда, и в существенно меньших масштабах магистрами – специалистами с глубокими профессиональными знаниями и творческими способностями для выполнения прикладных научных исследований и решения сложных инженерных задач.

Из всех общетехнических дисциплин особо следует выделить механику, объединившую существовавшие, до введения ГОС второго поколения, самостоятельно такие дисциплины как: сопротивление материалов, теорию механизмов и машин, детали машин и основы конструирования. Эта дисциплина, базируясь на фундаментальных законах, понятиях и представлениях дисциплин естественнонаучного цикла, является ретранслятором этих знаний и собственных научно-технических теорий в специальные дисциплины, а также способствует развитию у студентов творческого потенциала, способ-

ности их к анализу, синтезу и проектированию механических систем – а следовательно, формирует у них способность к инновационной инженерной деятельности. Вместе с тем, в Государственных образовательных стандартах высшего профессионального образования образца 2001 г. на значительный объем учебного материала по механике отводится меньшее количество часов по сравнению с учебными планами 1999–2000 гг., из них 50% времени учебной нагрузки отводится на самостоятельную работу, требующую, для обеспечения ее эффективной организации, разработки специальных учебно-методических материалов, а для обучения, во время аудиторных занятий – интенсификации учебного процесса.

К проблеме преподавания отдельных разделов механики обращались такие исследователи как: Г. Н. Стайнов (детали машин), Г. М. Ицкович (сопротивление материалов), С. А. Чернавский (детали машин), М. М. Зиновкина (детали машин и основы конструирования), Г. И. Шабанов (детали машин и основы конструирования), Д. В. Чернилевский и О. К. Филатов (детали машин) и др. Вместе с тем, исследований, посвященных комплексному методическому подходу, к подготовке студентов втузов по общетехническим дисциплинам, обеспечивающих взаимосвязь и преемственность фундаментальных, общетехнических и профессионально-направленных знаний и умений, а также формирующих у студентов способность к инновационной инженерной деятельности до сих пор нет, поэтому задача разработки такой целостной методической системы обучения общетехническим дисциплинам является весьма актуальной.

В связи с этим, нами была разработана и реализована *концепция методической системы формирования у студентов технических вузов способности к инновационной инженерной деятельности в процессе обучения общетехническим дисциплинам на основе развития творческого потенциала, направленная на реализацию взаимосвязи естественнонаучных, общетехнических и специальных дисциплин. Основными положениями концепции являются:*

– методическая система обучения студентов втузов общетехническим дисциплинам необходимо строить на основе интеграции основных положений существующих передовых методических подходов, теорий обучения и технологий (инновационного, компетентностного, деятельностного, развивающего, модульного, дифференцированного, научного и др.), способствующих формированию у студентов способности к инновационной инженерной деятельности, а также принципов единства фундаментальности и профессиональной направленности, с учетом индивидуальных особенностей студентов;

– методическая система обучения студентов втузов общетехническим дисциплинам необходимо строить на основе единства, взаимосвязи и взаимодополнения основного курса «Механика», сопутствующих развитию творческого потенциала курсах («Основы инженерного творчества», и др.)

и самостоятельной работы в условиях олимпиадной и научно-исследовательской среды;

– процесс обучения общетехническим дисциплинам на основе развития творческого потенциала, способствующего формированию у студентов способности к инновационной инженерной деятельности в технических вузах должен рассматриваться как методическая система, элементами которой являются цели, содержание, методы, формы и средства обучения.

Для оценки эффективности обучения студентов технических вузов общетехническим дисциплинам на основе предложенной концепции был проведен педагогический эксперимент, в котором принимали участие студенты инженерных специальностей различных вузов России (участники ВСО и конкурсов по специальности), свыше 1000 иногородних студентов, свыше 2000 студентов МГУ им. Н. П. Огарева, а также более 100 преподавателей естественнонаучных, общетехнических и специальных дисциплин. Эксперимент включал три этапа: констатирующий, поисковый и обучающий (табл. 1) и проводился по схеме, изображенной на рис. 1. Откуда видно, что в ходе эксперимента были задействованы все обучающие процессы (учебный, учебно-исследовательский, научно-исследовательский, олимпиадная и научно-исследовательская среда). В отличие от традиционных форм проведения эксперимента, нами использовались Всероссийские студенческие олимпиады (ВСО) по теории механизмов и машин (I–III туры), а также конкурсы по направлению «Агроинженерия». Так как, результаты участия студентов в этих мероприятиях, являются интегральными показателями уровня способности студентов к инновационной инженерной деятельности. Это объясняется тем обстоятельством, что они позволяют реализовать физическое моделирование будущей квазипрофессиональной инженерной деятельности, а именно – в условиях стрессовой ситуации, ограничения времени, в составе команды студентам приходится решать творческую техническую задачу, а участвую в конкурсе, дополнительно выполнять творческое практическое упражнение.

В результате констатирующего этапа этого эксперимента (1988–1995 гг.) [2] была обоснована актуальность темы исследования.

Поисковый эксперимент проходил в период (1995–1999 гг.) в нескольких направлениях:

– определение требований к содержанию и структуре основного курса «Механика», способствующего формированию у студентов способности к инновационной инженерной деятельности;

– определение содержания и программ по дисциплине «Механика», при обучении студентов инженерных специальностей на основе развития творческого потенциала, с учетом естественнонаучного и профессионально-направленного материала;

– частичная их апробация в ходе лабораторного эксперимента.

Таблица 1

Общая характеристика педагогического эксперимента

Этап	Цель	Годы	Экспериментальная база	Участники эксперимента	Методы и виды деятельности
Констатирующий	Выявление состоя- ния инновационно-про- фессионального препода- вания естественно- науч- ных, общетехни- ческих и специальных дисциплин инженер ных факультетов вузов	с 1988 по 1995 г.г.	КТУ (г. Бишкек), КГМИ (г. Бишкек), МГУ им. Н. П. Огарева, (г. Саранск), СамГУПС (г. Самара), БашГАУ (г. Уфа), ПензГСХА (г. Пенза), ИжГСХА (г. Ижевск), МарТУ (г. Йошкар-Ола), КазГСХА (г. Казань) и др.	Студенты 1–5 курсов специальнос- тей: «Технология машиностроения», «Металлорежущие станки и инстру- менты», «Механизации с/х», «Техно- логия обслуживания и ремонта машин», «Электрификация и автома- тизация с/х», «Энергетическое обес- печение предприятий» и др. Пре- подаватели естественных наук, инжне- р- и специальных дисциплин инженер- ных факультетов вузов	Анкетирование, беседы, интервьюирование, тестирова- ние, изучение опыта работы преподавателей, анализ полученных результатов
Поисковый	Выявление требова- ний к программам по курсу «Механика» для втузов, опреде- ление их содержа- ния с учетом интеграции фундаментальных, про- фессионально -направлен- ных и проектных знаний и умений	с 1995 по 1999 г.г.	Рузавский институт маши- ностроения, институт меха- ники и энергетики МГУ им. Н. П. Огарева, Самарский государственный универси- тет путей сообщения, Пензен- ская сельхозакадемия	Студенты инженер ных специальностей 1–5 курсов. Преподаватели естес- веннонаучных, общетехнических и специальных дисциплин инженер- ных факультетов.	Анкетирование, беседы, наблю- дение, интервьюирование, экспериментальное препода- вание, обсуждение элементов методики, анализ работы
Обучающий	Проверка справедли- вости разработанной гипо- тезы и концепции обу- чения студентов втузов дисциплине «Механика» на основе развития твор- ческого потенциала	с 1999 по 2007 г.г.	Рузавский институт маши- ностроения, институт меха- ники и энергетики МГУ им. Н. П. Огарева, Самарский государственный универси- тет путей сообщения, Пензен- ская сельхозакадемия	Студенты 1–5 курсов, препода- ватели естественнонаучных, общетехнических и специальных дисциплин инженер- ных факультетов	Проверка гипотезы исследо- вания на всех этапах обуче- ния (основной курс «Меха- ника», сопутствующие курсы, ВСО, НИРС)

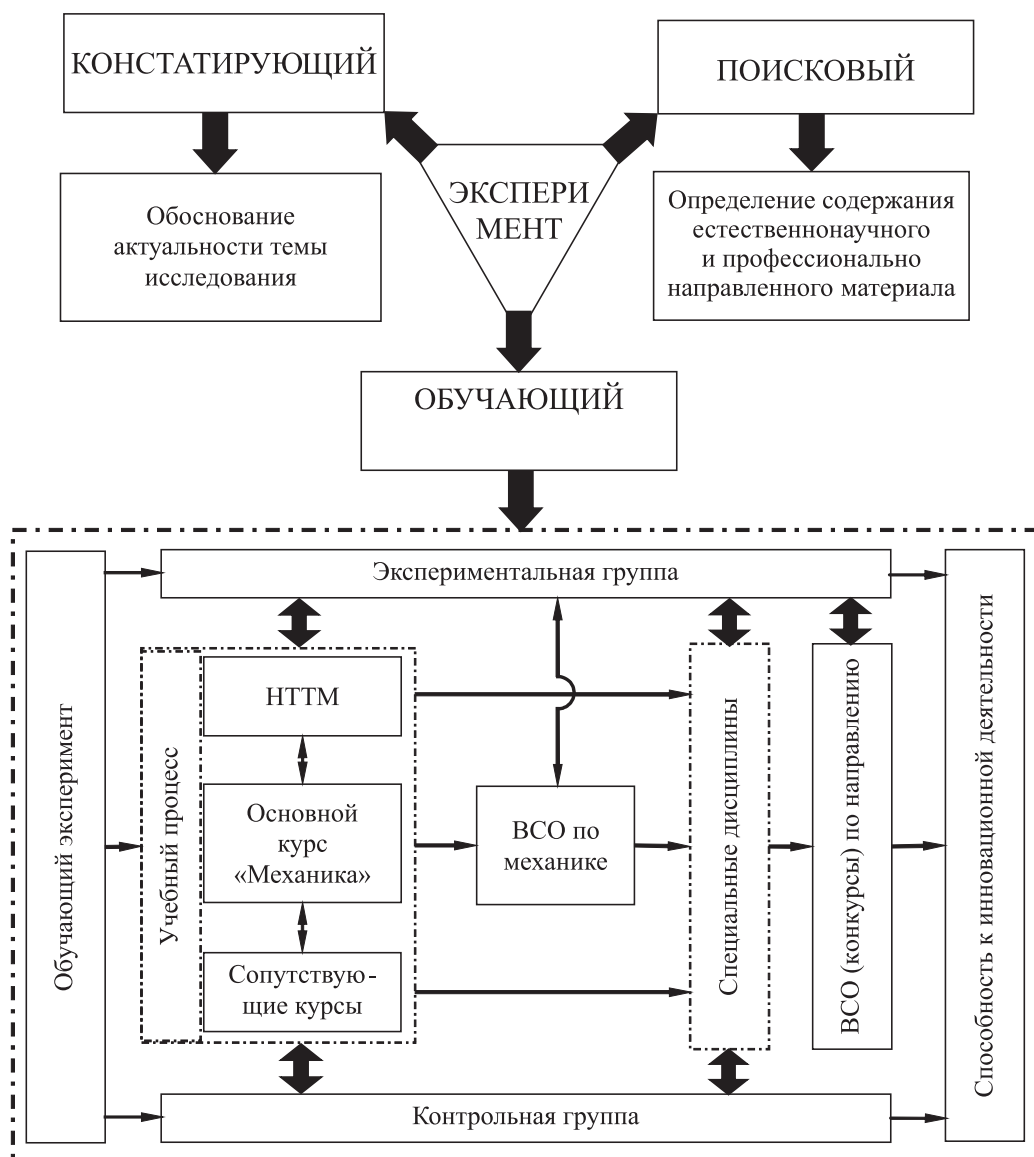


Рис. 1. Схема проведения педагогического эксперимента.

Для определения содержания естественнонаучного и профессионально направленного материала и их места при изучении курса «Механика» проводился анализ содержания общетехнических и специальных дисциплин. Практическим итогом этого этапа педагогического эксперимента явились: программа и учебники, методические пособия и указания по дисциплине «Механика» для втузов с инновационно-профессиональным содержанием; задания к лекционным и практическим занятиям, как по основному курсу «Механика», так и по курсу «Основы инженерного творчества»;

– задания к курсовым расчетно-проектным работам по основному курсу «Механика» с учетом профиля специальности;

– лабораторный практикум по основному курсу «Механика» для студентов втузов, а также система заданий к лабораторным и практическим занятиям.

На обучающем этапе эксперимента (1999–2007 гг.) проверялись гипотеза исследования и концепция методической системы формирования у студентов технических вузов способности к инновационной инженерной деятельности, в процессе обучения общетехнической дисциплине «Механика» и решались следующие задачи:

1. Оценка эффективности формирования у студентов теоретических знаний.

2. Оценка эффективности формирования у студентов практических умений.

3. Оценка эффективности применения инновационно-профессиональных знаний и умений при выполнении курсовых проектов и решении профессиональных задач инновационного типа.

4. Оценка эффективности межпрофессиональной коммуникации.

В ходе исследования была проведена систематизация элементов, характеризующих способность студентов к инновационной инженерной деятельности (табл. 2). При проведении сравнительного эксперимента выявлялась разница между показателями этих элементов у студентов контрольных и экспериментальных групп и оценивалась значимость разницы этих показателей с помощью статистических методов. В табл. 2 приведены их значения до и после эксперимента.

Таблица 2

Основные элементы, характеризующие способность к инновационной инженерной деятельности

№ / №	Элементы, характеризующие способность к ИИД		Форма контроля	Показатель эффективности	Значения показателей	
					До	После
1	2		3	4	5	6
1	Творческий потенциал	Способность решать творческие теоретические задачи (СТЗ)	ВСО по механике / тест	Занятое место / χ^2 критерий	– / 0,78	1–3 / 47
2		Владение фундаментальными знаниями (ВФЗ)	ВСО по механике / тест	Занятое место / χ^2 критерий	– / 0,99	1–3 / 20,7
3		Владение общетехническими знаниями (ВОТЗ)	ВСО / тест	Занятое место / χ^2 критерий	– / 0,45	1–3 / 35,3
4		Способность творчески решать профессиональные задачи (СПЗ)	Конкурсы	Занятое место	–	1–2

Окончание таблицы

Окончание таблицы						
1	2		3	4	5	6
5	Интеграция инженерных функций	Владение знаниями технологии производства (ВЗТП)	Тесты	χ^2 критерий	10,1	35,3
6		Способность постановки профессиональной задачи (СППЗ)	Конкурсы / реальное проектирование	Занятое место / успеваемость в баллах	– / 3,6	1 / 4,8
7		Умение самостоятельно принимать решение (ССР)	ВСО, конкурсы / проектирование	Место в личном первенстве / успеваемость в баллах	– / 3,6	1–6 / 4,8
8		Способность к изобретательству (СИ)	Творческие конкурсы / заявки	Награды/наличие заявок, патентов	–	10
9		Способность к проектированию (СП)	Проектирование	Успеваемость в баллах	3,6	4,8
10	Ориентация на рынок	Умение представлять решение в конечном продукте (УКП)	Проектирование / изобретательство	Реальные проекты / наличие патентов	–	20 / 5
11	Диверсификация	Умение пользоваться междисциплинарными знаниями (УМЗ)	Проектирование / ВСО, конкурсы	Успеваемость / занятое место	3,6 / –	4,8 / 1
12		Способность к работе в команде (СРК)	Проектирование / ВСО, конкурсы	Успеваемость в баллах / занятое место	3,6 / –	4,8 / 1

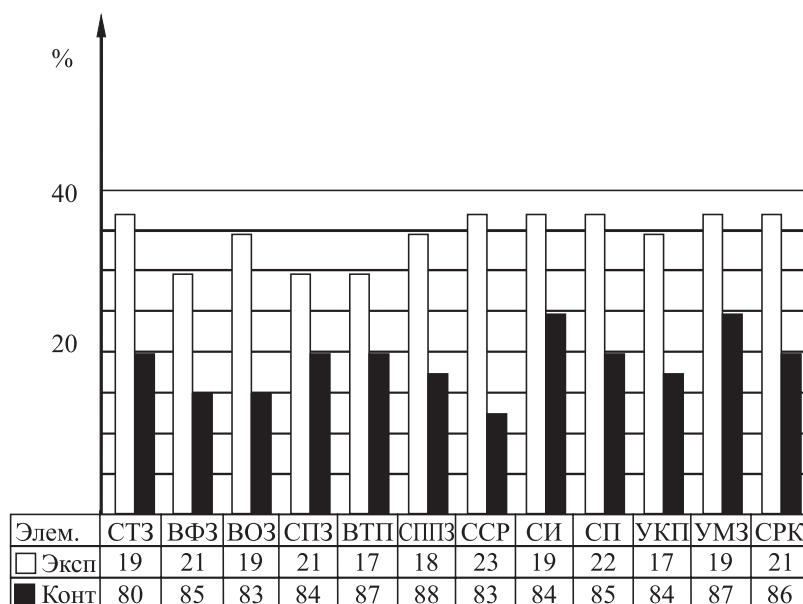


Рис. 2. Эффективность развития элементов, характеризующих способность студентов к инновационной инженерной деятельности

На рис. 2 приведена графическая интерпретация результатов эксперимента в виде гистограммы распределения вышеупомянутых элементов способности к инженерному творчеству, откуда можно сделать важный вывод о том, что при обучении общетехническим дисциплинам по предложенной методике в экспериментальных группах увеличивается количество студентов с высоким уровнем развития элементов, характеризующих их способность к инновационной инженерной деятельности.

На основании вышеизложенного, можно заключить, что в результате проведенного, по разработанной программе различными методами, педагогического эксперимента получены данные, свидетельствующие об эффективности обучения студентов различных инженерных специальностей дисциплине «Механика» (объем, осмысленность, прочность). Доказано, что предлагаемая концепция на основе интеграции основных положений существующих передовых методических подходов, теорий обучения и технологий, обеспечивающих формирование у студентов способности к инновационной инженерной деятельности, а также на основе единства, взаимосвязи и взаимодополнения основного курса «Механика», сопутствующих развитию творческого потенциала курсах (основы инженерного творчества, патентоведения и др.) и самостоятельной работы в условиях олимпиадной и научно-исследовательской среды, при использовании в процессе обучения студентов технических вузов общетехническим дисциплинам, способствует осознанному изучению и успешному применению знаний по общетехническим дисциплинам при изучении циклов дисциплин учебных планов инженерных специальностей, а также позволяет повысить качество подготовки специалистов в области техники и технологий и выполнить требования, предъявляемые к инженерным кадрам современными высокотехнологичными промышленными предприятиями, главным из которых является способность специалиста к инновационной инженерной деятельности.

Библиографический список

1. **Глотова, Г. В.** Развитие творческого потенциала будущих инженеров в вузах США и Западной Европы [Текст]: автореф. дис. ... к-та пед. наук. Казань, 2005. 21 с.
2. **Наумкин, Н. И.** Результаты анкетирования участников Всероссийского студенческого конкурса по специальности «Механизация сельского хозяйства» [Текст] / Н. И. Наумкин, В. Ф. Купряшкин, Е. Н. Наумкина и др., // XXXV Огаревские чтения: мат-лы науч. конф. : в 2 ч. Ч.2. Естественные и технические науки. – Саранск : Изд-во Мордов. ун-та, 2007. – С. 316–321.

С. Ю. Залуцкая

ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ТВОРЧЕСКОГО САМОРАЗВИТИЯ СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ ГУМАНИТАРИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

В нормативно-правовых документах, обеспечивающих образовательную систему в России, указывается на то, что «... школа, модернизация которой предполагает ориентацию образования не только на усвоение обучающимся определенной суммы знаний, но и на развитие его личности, его познавательных и созидательных способностей, должна формировать целостную систему универсальных знаний, умений и навыков, а также опыт самостоятельной деятельности и личной ответственности обучающихся, то есть ключевые компетенции, определяющие современное качество содержания образования. Именно опираясь на богатейший опыт российской школы, следует сохранить лучшие традиции отечественного гуманитарного и художественного образования» [1, с. 10].

Признание человека приоритетной ценностью, а его развитие главной целью современного образования предполагает особый подход к организации образовательного процесса и созданию на его основе образовательного пространства, в котором превалирует гуманистический компонент.

Как известно, образование, в том числе и высшее профессиональное, представляет собой «целостный, систематически организованный процесс обучения и воспитания личности, обеспечивающий ее развитие, включающий в себя определенную цель или комплекс целей, совокупность средств достижения этой цели (принципы организации образовательного процесса; подлежащее усвоению содержание образования; технологии организации совместной деятельности педагогов и обучаемых, педагогические условия) и планируемый результат» [2, с. 21]. Это позволяет проводить анализ современного состояния образовательного процесса в вузе через *целевой, содержательный, технологический, ценностный и результативный компоненты*.

Например, цель как системообразующий компонент образовательного процесса должна включать в *целевой компонент* не только передачу и усвоение культурных норм и образцов, выработанных человечеством, не простое наследование сотворенного, а создание, сотворение нового в окружающем мире и в самом себе, что является истинной целью и основным смыслом человеческого существования. Поэтому «содержание цели организуемого и направляемого педагогом процесса, обеспечивающего воспитание творческой личности, не исчерпывается включением в нее дополнительной задачи развития познавательных сил и способностей обучаемых. В цель современ-

ного образовательного процесса как важный компонент входит формирование готовности обучаемых к созданию и развитию собственного творческого потенциала» [3, с. 108].

В отношении традиционно понимаемого *содержательного компонента* вузовского образования отметим, что передаваемое знание, построенное по предмето-центричному принципу в логике отдельных наук, как правило, исключает познающего субъекта из содержания обучения. Другими словами, традиционное содержание образовательного процесса, ориентированное на усвоение обучаемыми основ наук, зачастую не ставит своей задачей помочь студентам в осмыслении собственного «Я», не обеспечивает личностного уровня восприятия знаний. Содержание современных учебных дисциплин наполнено объективными знаниями, но в нем недостаточно представлены историко-культурная и социокультурная составляющие. Образовательный процесс, стимулирующий творческое саморазвитие обучаемых, предполагает формирование у них целостных представлений «в контексте истории и культуры, осмысление ими собственных потребностей, анализ интеллектуальных и физических возможностей, чтобы активно присваивать накопленный человеческий опыт, преобразовывая его и самих себя» [2, с. 243]. Следовательно, представление об образовании как о деятельности, актуализирующей и развивающей творческое начало обучаемых, делает значимой тенденцию усиления в современном содержании образования гуманитарной составляющей.

Отметим, что в настоящее время предпринимаются попытки реализации названной тенденции, осуществляемые в основном двумя способами. «Первый – это насыщение гуманитарным, личностно-ориентированным содержанием учебных программ изучаемых в вузе гуманитарных и естественно-научных дисциплин инвариантного компонента учебного плана. Второй способ – это включение в вариативный (региональный) компонент учебного плана специальных курсов психолого-педагогической поддержки: самопознания, самообразования, самовоспитания и развития личности студента в образовании» [4, с. 52]. При моделировании образовательного процесса учитываются оба направления.

Технологический компонент образовательного процесса, способствующего актуализации творческих возможностей личности обучаемого, представлен технологиями, 1) отличающимися гуманитарной, личностно-ориентированной направленностью и развивающим характером; 2) обеспечивающими создание благоприятного психологического климата творческой деятельности, демократическую атмосферу общения, взаимодействия; 3) предоставляющими участникам образовательного процесса субъектные позиции для реализации творческого самоопределения и саморазвития; 4) использующими такой стиль педагогического взаимодействия, который

поддерживает и стимулирует готовность обучаемых к творческой самореализации и саморазвитию.

Выделим также доминирующие признаки технологий обучения и воспитания студентов, использование которых в силу гуманистического характера способствует достижению заявленных целей. Как нам кажется, таким показателем является в первую очередь направленность на обучение способам самостоятельного творческого решения задач и проблемных ситуаций; актуализация субъектного опыта студентов; обучение навыкам конструктивного взаимодействия и творческой самореализации; обеспечение эффективного педагогического менеджмента процессом профессионально-творческого саморазвития студентов; стимулирование личностного роста обучаемых; гармонизация психического состояния; формирование установки на творческую самореализацию.

Для решения поставленных задач в основу подобных технологий заложен ряд концепций, применимых в том числе и в высшем профессиональном образовании: среди них концепции личностно-ориентированного обучения (В. В. Сериков, И. С. Якиманская и др.), развивающего и проблемного обучения (В. В. Давыдов, И. Я. Лернер, А. М. Матюшкин и др.), обучения как диалога культур (В. С. Библер и др.), педагогики сотрудничества, сотворчества педагогов и обучаемых в учебном процессе (Ш. А. Амонашвили, И. П. Волков, Е. Н. Ильин и др.), фасилитаторской педагогики (А. Маслоу, Ю. А. Миславский, К. Роджерс), оптимизации психологического климата коллектива обучаемых (Н. П. Аникеева, А. И. Санникова, И. Е. Шварц и др.).

Таким образом, к числу технологий обучения, интенсивно способствующего творческому саморазвитию студентов в условиях гуманитаризации образования, могут быть отнесены технологии развивающего обучения; проблемного обучения; технологии личностно-ориентированного обучения; технологии развития гуманитарного мышления; технологии управления творческим ростом личности обучаемого с учетом ее индивидуальности; технологии коллективной творческой деятельности и другие.

Ценностный компонент представляется особенно важным, когда речь идет об активизации процесса гуманитаризации образования, и предполагает «устойчивую ориентацию личности, обладающую высоким уровнем эмоционального интеллекта и эмоциональной креативностью на переживание ценных эмоций, возникающих в результате целостного восприятия окружающего мира и осознания фундаментальных общечеловеческих ценностей как своих личных» [5, с. 12], а также формирование у обучаемых отношения к учебно-познавательной деятельности как личностно значимой, как к сфере творческой самореализации.

В качестве одного из условий создания внутренних механизмов творческого саморазвития личности на основе её эмоционально-ценностного самоопределения выделяют отбор содержания и структурную организа-

цию учебного процесса, который должен быть организован с опорой на природные способности обучаемого и вместе с тем должен быть направлен на создание эмоционально насыщенной среды, богатой ценностным общением, ориентированным на формирование базовых ценностей, получение эстетических эмоций от творческой деятельности, создания новых гуманитарных знаний, совместного поиска истины и др. Так, создавая целостную картину социальной жизни на основе интеграции знаний из философии, этики, истории, политологии, социологии и т. п., педагог может формировать у студентов ценностные ориентиры, гуманистические позиции, которые помогут им более осознанно ориентироваться как в событиях прошлого, так и в проблемах современного мира. В этом случае данные различных наук выступают не локально, а как одна из сторон общей проблемы духовного мира человека, формирования его эстетических и духовно-нравственных ценностей, обогащения конкретных представлений личности об окружающей действительности, человеке, природе, обществе.

Результативный компонент помимо традиционных критериев количества и качества усвоенных знаний, умений и навыков по их объему, прочности, воспроизводимости, свойству переноса требует также иметь ввиду критерии сформированности навыков творческого саморазвития и ориентацию студентов как будущих специалистов на творческий, преобразовательный и созидательный характер взаимодействия с профессиональной средой, окружающим миром и с самим собой.

Острая необходимость современного общества в таких творческих личностях, специально подготовленных в вузе к преобразованию себя и окружающей действительности, получили общественное признание и оформление в законодательных документах и официальных материалах, посвященных образованию [1]. Эти потребности совпадают с изначально присущими человеку способностями и потребностями в творческой адаптации и самореализации в динамично изменяющемся мире. Следовательно, обрело актуальность приведение образовательной практики высшей школы в соответствие с требованиями общества и потребностями личности.

Подобный общественный спрос определяет предложение в сфере образовательных услуг и находит свое отражение в государственном заказе, который заключается в обеспечении качественного усвоения на творчески преобразующем уровне обязательного объема знаний, умений, навыков, компетенций, определенных государственным образовательным стандартом высшего профессионального образования, а также в обеспечении подготовки специалистов к самостоятельной жизни в обществе и участию в производстве. В таком контексте социальный заказ личности, исходя из ее социальных и духовных потребностей, включает в себя освоение методологии творческого самосовершенствования, овладение технологией творческой самореализации. Включение социального заказа личности в систему

целей современного высшего образования обусловливает, на наш взгляд, необходимость ориентирования образовательного процесса в вузе на формирование умений и навыков профессионально-творческого саморазвития студентов.

Для успешного решения выдвинутой задачи образовательного процесса, ориентированного на творческое саморазвитие студентов в условиях гуманитаризации образования, определим совокупность *принципов*, реализация которых обеспечит целенаправленное формирование творческого потенциала личности и создание развивающего образовательного пространства. Они носят общепедагогический характер:

- принцип гуманизации, согласно которому в центр образовательного процесса поставлен студент, признание самоценности и бережное отношение к его личности, уважение его потребностей, права на индивидуальную траекторию развития и обеспечение защищенности;

- принцип гуманитаризации, означающий усиление гуманитарной составляющей в содержании учебных дисциплин с целью обогащения обучаемых знаниями об окружающем мире и месте человека в нем, о творческой самодетерминации личности, об аксиологическом аспекте творчества человека, оценивание знаний в качестве средства в системе «человек – мир», а не цели образовательного процесса;

- принцип демократизации, определяющий соответствующий стиль взаимоотношений участников образовательного процесса, субъект-субъектный характер их взаимодействия, предоставление права на самоопределение;

- принцип учета взаимосвязи осознаваемых и неосознаваемых компонентов психики, предполагающий согласованное применение педагогических методов убеждения и внушения в образовательном процессе, мотивацию творческого саморазвития студентов, создание ситуаций успеха, имеющих целью осознание потенциального уровня своих способностей. Это также обеспечение безопасности работы обучаемых за счет обязательного включения наряду с дискуссионными и рефлексивными процедурами нерефлексивных процедур, работающих «на слияние»: установление эмоционального чувства общности, доверия, защищенности и поддержки; специальная организация учебного материала, предоставляющая студентам возможность выбора содержания учебных заданий или способов решения учебных творческих задач, снимающая излишнее напряжение и боязнь неудач;

- принцип развивающего характера обучения, суть которого заключается в ориентации обучающих технологий на развитие студента как субъекта учебной деятельности (на обучение способам творческого решения задач и проблем);

- принцип личностно-ориентированной направленности обучения, определяющий ориентацию образовательного процесса на развитие студента как целостной уникальной личности, а не отдельных его свойств и качеств;

– принцип индивидуализации, определяющий учет личностных и индивидуально-психологических особенностей обучаемых (характера «Я-концепции», направленности личности, ее ценностных ориентаций, уровня волевой саморегуляции и др.), а также уровня творческого развития;

– принципы системности и последовательности, означающие целенаправленность и согласованность вносимых изменений во все компоненты образовательного процесса, на всех его этапах и в отношении всех субъектов.

Указанные принципы предопределяют содержание образования, обеспечивающее достижение сформулированных выше целей. Для того чтобы содержание образования, определенное государственным образовательным стандартом высшего профессионального образования, было усвоено на творчески-преобразующем уровне и способствовало творческому саморазвитию личности, его, на наш взгляд, необходимо дополнить знаниями о психологии и педагогике творчества, в том числе творческого самоопределения и саморазвития; представлениями о творческой самодетерминации личности, о творческом потенциале человека и современных данных о возможных способах его развития; знаниями о специфике творчества, о творческом подходе в решении частных и общих, личностных, учебных и профессиональных задач с учетом современных философских, психологических и педагогических теорий; знаниями об аксиологическом аспекте творчества человека в соотнесении с духовно-нравственными ценностями.

Учитывая, что функционирование и развитие образовательной системы зависит от ее внутренних свойств (личностных свойств ее субъектов), от внешних обстоятельств, в которых она функционирует (среды), а также от внутрисистемных отношений, определим *комплекс педагогических условий*, при которых образовательный процесс обеспечивает реализацию поставленных целей. Условия могут включать в себя обеспечение обучаемым субъектной позиции, предоставление возможности саморазвития в образовательном процессе; диалогический, фасилитаторский стиль педагогического общения; опора на коллективное и индивидуальное творчество в организации учебной деятельности студентов; индивидуальный подход к обучаемым, активизация их личностного развития; компетентность преподавателя в управлении творческим саморазвитием студентов; создание на основе образовательного процесса гуманистически ориентированного развивающего образовательного пространства [3].

Как видно, в совокупность педагогических условий организации образовательного процесса в качестве необходимого условия эффективного решения проблемы творческого саморазвития «следует включать наличие развивающего образовательного пространства. Это обусловлено тем, что образовательный процесс, рассматриваемый как система, функционирует в конкретной среде образовательного учреждения, определенным образом структурируя ее, выступая при этом источником организующих влияний и

одновременно испытывая на себе воздействия среды» [6, с. 73]. Среда может быть благоприятной, способствовать выполнению *функций* (мотивационной, технологической, информационной и др.) педагогического обеспечения творческого саморазвития обучаемого, а может препятствовать их реализации.

Суть мотивационной функции заключается в ориентации мотивационной сферы обучаемых на задачи личностного самопознания, самоопределения, саморазвития. При реализации данной функции педагог помогает студенту осознать потребность в развитии своего творческого потенциала, ориентирует его на творческое саморазвитие. При этом следует заметить, что в процессе обучения мотивация изменяется вместе с личностными изменениями студента, поэтому нуждается в постоянном, целенаправленном педагогическом управлении. Приведем пример подобных изменений мотивов обучения. (таблица)

Динамика мотивов обучения у студентов гуманитарного профиля (в % к общему числу)

Мотивы	Контингент студентов				Средний показатель
	2 курс	3 курс	4 курс	5 курс	
Когнитивные	10,0	6,6	14,5	11,8	10,7
Творческое саморазвитие	50,8	57,7	55,3	62,4	56,5
Коммуникативные	32,4	27,5	22,0	26,8	25,9
Утилитарные	61,3	77,5	37,6	43,7	55,0
Профессиональные	37,7	48,2	45,2	44,0	43,8

По приведенным данным ясно, что в процессе обучения не претерпевают существенных изменений и являются доминирующими, значимыми мотивы творческого саморазвития и профессиональной, практической ориентации. Это позволяет преподавателю апеллировать в процессе познания к творческой самореализации личности, ее самодвижению, стремлению выйти за пределы заданного.

Информационная функция педагогического обеспечения состоит в трансляции студентам знаний о феномене творчества, знаний о собственной индивидуальности, ознакомление их со способами осуществления творческой деятельности и приемами творческого саморазвития.

Технологическая функция педагогического обеспечения формирования творческого саморазвития студентов заключается в предоставлении им необходимых условий и средств для реализации этого процесса. Это, как было указано выше, обучение умениям и навыкам творческого саморазвития, самостоятельного конструирования процесса творческого самосовершенствования.

Практика свидетельствует о том, что комплексное и систематическое применение совокупности средств организации образовательного процесса, нацеленного на творческое саморазвитие студентов в условиях гуманизации современного образования, обеспечивает положительную динамику в изменении уровня формирования творческого саморазвития обучаемых, практически всех его компонентов, «существенно расширяет индивидуальные границы в овладении студентами методологией и технологией творческого самосовершенствования и кроме того, обеспечивает создание мотивационно-стимулирующей атмосферы, которая складывается в образовательном процессе» [7, с. 176].

Таким образом, мы делаем вывод о том, что целенаправленное совершенствование системы педагогического обеспечения учебно-познавательной деятельности выступает одним из важных элементов творческого саморазвития студентов средствами образования, а в качестве результата предполагает сформированную потребность обучаемых в творческом саморазвитии; способность воспринимать себя как суверенный источник творчества; умение конструктивно общаться с окружающими; активное участие в профессиональной деятельности на творческом уровне; адекватную самооценку на основе осуществления рефлексивной деятельности.

Библиографический список

1. **Концепция** модернизации российского образования до 2010 года. – М.: АПКИПРО, 2002. – 24 с.
2. **Санникова, А. И.** Развитие творческого потенциала школьников в образовательном процессе. Дис...д-ра.пед.наук / А. И. Санникова. – Оренбург, 2002. – 368 с.
3. **Бондаревская, Е. В.** Личностно-ориентированное образование: опыт, разработки, парадигмы / Е. В. Бондаревская-. Ростов н/Дону: Изд-во РГПУ, 1997. – 191 с.
4. **Цукерман, Г. А., Мастеров, Б. М.** Психология саморазвития / Г. А. Цукерман, Б. М. Мастеров. – М.: Интерпракс, 1995. – 198 с.
5. **Кашекова, И. Э.** Эмоционально-ценностное самоопределение старшеклассников в школе художественно-эстетического направления: автореф.дис...канд.пед. наук / И. Э. Кашекова. – М., 1998. – 22 с.
6. **Ананьев, Б. Г.** О человеке как объекте и предмете воспитания / Б. Г. Ананьев // Человек как предмет познания. – М.: Наука, 2000. С. 245–333.
7. **Поляков, С. Д.** Управление развитием индивидуальности личности в учебном процессе / С. Д. Поляков. – М.: Сентябрь, 1999. – 308 с.

Ю. Ю. Гавронская

КОМПЕТЕНТНОСНЫЙ ПОДХОД К ПРОЕКТИРОВАНИЮ ИНТЕРАКТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ ХИМИЧЕСКИМ ДИСЦИПЛИНАМ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ВУЗЕ

В условиях реформирования высшего химико-педагогического и естественнонаучного образования, его построения на основе компетентностного подхода, обучение химическим дисциплинам студентов педагогических вузов, обучающихся по химическим и естественнонаучным специальностям и направлениям педагогических вузов, должно стать качественно иным, адекватно соответствующим требованию формирования профессиональной компетентности выпускника.

Понимание профессиональной компетентности учителя как совокупности ключевой, базовой и специальной компетентностей уточнено и подробно раскрыто в исследовании «Компетентностный подход в образовании» [1]. Ключевые компетентности необходимы для любой профессиональной деятельности, они проявляются в способности решать профессиональные задачи на основе использования информации, коммуникации, социально-правовых основ поведения личности в гражданском обществе. Базовые компетентности отражают специфику определенной профессиональной деятельности (педагогической, медицинской, инженерной и т. д.). Специальные (предметно-специализированные) компетентности отражают специфику конкретной сферы профессиональной деятельности. Ключевые, базовые и специальные компетентности специалиста проявляются при решении профессиональных задач в разных контекстах, с использованием определенного образовательного пространства.

Под специальной компетентностью учителя химии мы понимаем интегративное качество личности, проявляющееся в способности решать типичные задачи, отражающие связь химической науки и практики с целями, содержанием и методами обучения в основной и средней (профильной) школе. Специальная профессиональная компетентность будущего учителя химии имеет деятельностный характер обобщенных специальных компетенций, она формируется, развивается и выражается в химической образовательной и профессиональной деятельности студента.

В рамках проекта «Настройка образовательных структур» [2] европейские эксперты полагают, что будущие преподаватели должны полностью овладеть педагогической теорией и практикой, учитывать возрастные особенности учеников, национальные приоритеты в образовании; понимать роль преподавателя в быстро изменяющихся и непредсказуемых социальных

условиях, а также приобрести широкий диапазон компетенций, необходимых для достижения высоких академических стандартов по предмету. Подготовка учителя в области предмета преподавания должна соответствовать как минимум первому уровню образования в многоуровневом образовании по Болонской модели. В рамках проекта TUNING под эгидой общества European Chemistry Thematic Network разработана общеевропейская модель первого уровня химического образования «Евробакалавр по химии» (the «Chemistry Eurobachelor») [3], где определено содержание образования, и в первую очередь специальные химические знания, которые являются основой компетенций первого уровня химического образования. В понятие специальной компетенции, относящейся к предметной области «химия», включают: знание (теоретическое знание академической области химия), практическое применение знаний к конкретным ситуациям состояния вещества, протекания химических процессов, их изучения, применения и практического использования, ценностное и ответственное отношение в социальном, нравственном и экологическом контекстах.

Подготовка учителя в области химии как будущего предмета преподавания осуществляется при обучении химическим дисциплинам студентов химических и естественнонаучных специальностей и направлений педагогического вуза. В качестве методической системы, обеспечивающей формирование специальных компетенций будущего учителя химии, нами разработана методическая система интерактивного обучения химическим дисциплинам.

Сущность концепции интерактивного обучения химическим дисциплинам отражается в представлениях о формировании специальной профессиональной компетентности при интенсивном взаимодействии студента с образовательной средой обучения, которая является сферой химической образовательной деятельности личности в химико-педагогическом образовании. В приложении к обучению, например, физической химии это означает, что процесс формирования специальных профессиональных «физико-химических» компетенций рассматривается через взаимодействие студента с образовательной средой обучения физической химии [4]. Преподавание представляет собой процесс регулирования, управления этим взаимодействием с целью содействия формирования специальных компетенций в предметной области физической химии. Особенностью указанной методической системы является акцент на формировании специальных компетенций будущих учителей химии и естествознания в условиях интерактивной (активной рефлексивной) деятельности по овладению содержанием обучения.

Ведущей идеей концепции интерактивного обучения специальным химическим дисциплинам является идея интерактивности обучения. Интерактивность отражает двусторонний деятельностный характер обучения, акцентируя ту его сторону, которая связана с субъект-субъектным взаимодействием,

позволяющим участникам процесса обучения реализовать общую для них учебную деятельность, направленную на достижение цели обучения. Участие в процессе обучения двух или многих субъектов означает, что каждый не только вносит свой вклад в общую деятельность, но и оказывает и испытывает влияние других участников обучения. Если учебный процесс осуществляется на основе совместной деятельности субъектов (как по вертикали, так и по горизонтали), то обмен информацией и мнениями по поводу этой деятельности предполагает ее дальнейшее развитие, ведущее к достижению результата обучения. Учебное субъект-субъектное взаимодействие может быть опосредовано любым объектом (предметом, явлением или процессом), вовлеченным в сферу учебной деятельности.

Возможности теоретического описания исследуемой педагогической реальности расширяются при использовании модели, опирающейся на идеализированную систему соответствующих теоретических конструктов. Полнота теоретической модели обучения химическим дисциплинам на основе компетентностного подхода обеспечивается тем, что модель охватывает все существенные стороны и аспекты изучаемого объекта, представляя в совокупности целостность целей, содержания, процесса и результата обучения, а также деятельности субъектов.

Построение обучения химическим дисциплинам на основе компетентностного подхода определяет способ организации взаимосвязей между компонентами методической системы (рис. 1).



Рис. 1. Связь структурно-функциональных компонентов интерактивного обучения специальным химическим дисциплинам на основе компетентностного подхода

В педагогических категориях используемого компетентностного подхода цели обучения трактуются как планируемые реально достижимые результаты обучения [5, с. 132], однако при этом в рамках компетентностного подхода к настоящему времени «нет абсолютно корректного способа описания результатов обучения...» [6, с. 114]. Ориентация на результаты обучения представляет собой достаточно новый для европейской высшей школы подход, и, по мнению академика В. И. Байденко [7, с. 71–72, 74], разведение понятий «результаты обучения», «компетенции», «цели образования» все еще является одной из концептуально-методологических проблем, в связи с чем более корректной будет фраза «описание результатов обучения на языке компетенций». Цель обучения можно рассматривать как ожидаемый результат, она также может быть «установлена» на языке компетенций.

Цели и ожидаемые результаты обучения понимаются как набор компетенций, выражающих «что именно студент будет знать, понимать и способен делать» после завершения освоения дисциплины, образовательного модуля или всей образовательной программы» [8, с. 5].

Целевой компонент интерактивного обучения отражает цели обучения специальным химическим дисциплинам, которые заключаются в формировании специальных компетенций в предметном поле каждой конкретной дисциплины, что и является ожидаемым результатом обучения. При разработке целей обучения с позиции компетентностного подхода «необходимо хотя бы в весьма общих представлениях укрупнено соотносить их с результатами (то есть с тем, что гарантирует программа студентам) в части развития их компетенций (то есть тем, что студенты/выпускники обязаны будут доказательно продемонстрировать с помощью разнообразных оценочных средств, технологий, инструментов), а также с методами и стратегиями преподавания и обучения. Только в этом случае сбалансированной увязки (уже на стадии проектирования) «триады» преподавания – обучения – оценивания, с одной стороны, целей, результатов и компетенций, с другой, достигим сдвиг от традиционной ориентации образовательного процесса к ориентированной на студента. Посредством этого будет достигаться единство целевых, содержательных и процессуальных параметров образовательного процесса...» [9].

Состав специальных компетенций, в свою очередь, определяется содержательным компонентом интерактивного обучения. Процессуально-методический компонент задает технологию формирования компетенций. Результативно-оценочный компонент описывает достигнутый уровень сформированности компетенций как желаемой цели обучения.

Рассматривают долгосрочные и краткосрочные цели обучения [7, с. 61]. Долгосрочные цели проектируются как результаты освоения всей дисциплины в целом, а краткосрочные представляют собой результаты освоения элементов содержания (модуля, темы, раздела), при их определении необхо-

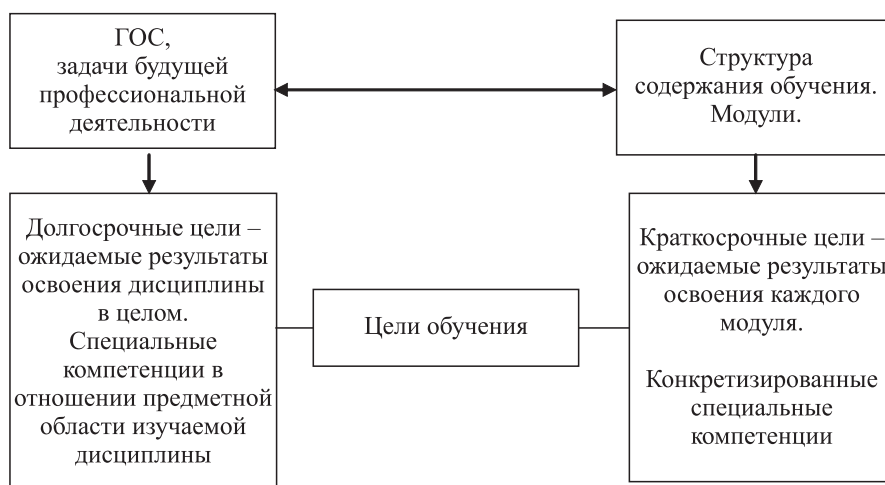


Рис. 2. Определение целей долгосрочных краткосрочных целей обучения

димо описание того, что должен делать студент, чтобы подтвердить достижение результатов (рис. 2).

При проектировании долгосрочных целей обучения химической дисциплине необходимо учитывать требования Государственных образовательных стандартов образовательной программы высшего профессионального образования, выражающиеся в квалификационной характеристике выпускника (параграф 1.3. ГОС ВПО по направлению 540100 Естественное образование) и установленном обязательном минимуме содержания дисциплины (параграф 4 указанного стандарта), а также задачи будущей профессиональной деятельности студента.

Исходя из связанных с содержанием химических дисциплин квалификационных характеристик учителя химии и бакалавра естественнонаучного образования, а также обязательного минимума содержания дисциплин, были определены долгосрочные цели интерактивного обучения студентов педагогических вузов химическим дисциплинам.

Специальные компетенции будущего учителя химии, формируемые при обучении химическим дисциплинам, мы подразделяем на три категории:

1. *Специальные когнитивные компетенции*, связанные с решением интеллектуальных задач в области химии: а именно: знание и понимание важнейших фактов, концепций, принципов и теорий химии; применение этих знаний и понимания к решению задач качественного и количественного характера; интерпретация, оценка и представление информации и данных в предметной области дисциплины; способность оценивать технологические, экологические, валеологические и другие проблемы и риски, связанные с особенностями предмета изучения, находить пути их разрешения, оценивать вклад отдельных ученых-химиков, биологов, физиков, математиков в развитие химической науки, становление естествознания и современное понимания естественнонаучной картины мира.

2. *Специальные химические практические компетенции*, связанные, в частности, с работой в учебной химической лаборатории: проведение стандартных лабораторных процедур и использование оборудования при синтезе и анализе вещества, демонстрации их свойств; способность оценивать риск использования химических веществ и лабораторных процедур; умение проводить наблюдения, измерения, мониторинг химических свойств, явлений или изменений, документировать результаты; способность интерпретировать и обрабатывать данные, полученные из лабораторных измерений с учетом их значимости и соответствия теории.

3. *Специальные компетенции*, непосредственно связанные с будущей профессиональной деятельностью студентов педагогических вузов, обучающихся по химическим и естественнонаучным специальностям и направлениям: способность находить связь содержания дисциплины с образовательным и жизненным опытом школьника, способность отбирать содержание обучения для основных и элективных курсов в профильной школе различных профилей, для предпрофильной подготовки и внеклассной работы.

Кроме того, при обучении специальным химическим дисциплинам развиваются такие общие компетенции как: способность применять знания на практике; информационные компетентности в отношении информации из первичных и вторичных информационных источников, использование информационных технологий и информационный поиск; способность к планированию и управлению временем; коммуникационные и межличностные компетенции, связанные со взаимодействием с другими людьми и способностями к совместной работе; способность адаптироваться к новым ситуациям и принимать решения; образовательные компетенции, необходимые для продолжения профессионального развития, включая умение работать самостоятельно; приверженность этическим ценностям; и другие.

При определении краткосрочных целей обучения той или иной специальной химической дисциплине формируемые в ней специальные компетенции должны быть конкретизированы, то есть иметь конкретное описание, непосредственно связанное с содержанием, ожидаемыми результатами и критериями оценки результата обучения. Конкретизация специальных компетенций, формируемых при обучении специальной химической дисциплине студентов педагогических вузов, основывается на выявлении наиболее значимых элементов содержания и определении необходимых уровней их усвоения.

Для выделения специальных компетенций использовано рабочее понятие компетенции «как способности устанавливать связи между знанием и ситуацией, и находить подходящую процедуру для решения проблемы» [10, с. 6] и рабочая модульно-элементная модель структуры содержания дисциплины. Для выделения наиболее значимых учебных элементов мы применили двухэтапную схему субъективно-объективного оценивания с обобщением анализа структурно-логических связей графов модулей учебной дисциплины,

анализа учебной литературы по дисциплине, анализа нормативных документов, определяющих подготовку специалиста по данной образовательной программе, а также экспертного опроса преподавателей, предложенную в [10]. Полученные результаты оценивания значимости учебных элементов предоставили аналитический материал для определения необходимого уровня их усвоения.

В результате оценивания значимости учебных элементов и определения требуемого уровня их усвоения для каждого из модулей содержания дисциплины были конкретизированы специальные компетенции. Конкретизированные компетенции отражают деление специальных компетенций в отношении дидактических единиц модуля на категории (когнитивные, практические и непосредственно связанные с будущей профессиональной педагогической деятельностью студента) и необходимый уровень их усвоения. Процедура конкретизации специальных компетенций позволила выявить краткосрочные цели обучения, уточнить состав, структуру и функции содержания интерактивного обучения дисциплине.

Состав специальных компетенций как цели и ожидаемого результата обучения химическим дисциплинам определяется структурированным по модульному принципу содержанием обучения. Содержание интерактивного обучения соответствует основному содержанию химической науки и отбирается на основе принципов научности, доступности, соответствия условиям обучения и профессиональной направленности. В содержании интерактивного обучения специальным химическим дисциплинам выделены: инвариантная составляющая, отражающая требования ГОС к обязательному минимуму содержания основной образовательной программы в отношении дисциплин специальности/предметной подготовки по химии (в зависимости от образовательной программы) федерального компонента учебного плана; и вариативная часть, включающая углубленное или расширенное содержание отдельных разделов химических дисциплин федерального компонента ГОС, содержание учебных дисциплин национально-регионального (вузовского) компонента, дисциплин по выбору студента и факультативных дисциплин цикла предметной или профильной подготовки, требования к которому не регламентируются ГОС, а также содержание, осваиваемое студентом при самостоятельной работе в рамках учебной дисциплины.

В результативно-оценочном компоненте интерактивного обучения специальным химическим дисциплинам выделенные специальные компетенции являются инструментом диагностики и оценивания учебных достижений студентов и управления готовностью к профессиональной деятельности в предметной области «химия».

Методика оценивания специальных компетенций, отражающих результат обучения дисциплине, основана на использовании результатов текущего и итогового контроля и специально разработанных оценочных процедур.

Содержание материалов обязательного текущего модульного контроля строится таким образом, чтобы проверить овладение каждым студентом каждой выделенной конкретизированной специальной компетенцией.

Поскольку компетенции, формируемые в начальных модулях дисциплины, могут находить свое развитие в последующих модулях на более высоком уровне, краткосрочные цели и контролируемые результаты на первом этапе устанавливаются на минимальном требуемом уровне достижений результата, успеваемость выше этого уровня дифференцируется на последующих этапах в текущем комплексном и итогом контроле. Для количественной оценки введены показатели степени овладения и уровня сформированности конкретизированных специальных компетенций. Показатель степени овладения конкретизированными специальными компетенциями Y опирается на личный рейтинг студента, который фиксируется при прохождении контролирующих процедур текущего контроля.

Показатель уровня овладения специальными компетенциями Z определяется методом субъективного шкалирования при наблюдении за учебной деятельностью студентов, анализе результатов текущего и итогового контроля по трем специально составленным бальным шкалам для каждой из когнитивных, практических и непосредственно связанных с будущей профессиональной деятельностью студентов педагогических вузов компетенций по дисциплине.

Шкалы измерений составлены эмпирическим путем в очевидной прогрессии от низшего уровня к высшему (по аналогии со «шкалами едва заметных различий»).

Получаемые значения степени Y и уровня Z овладения компетенциями являются количественными показателями достигнутых студентом результатов интерактивного обучения. Показатель Y характеризует широту, разнообразие конкретизированных компетенций, в первом приближении – полноту выполнения студентом учебного плана по дисциплине, изучение всех необходимых разделов, освоение требуемых умений. Показатель Z , в свою очередь, характеризует присвоенные студентом знания и умения в их внешнем деятельностном проявлении в терминах компетентностного подхода.

Ведущая идея интерактивности обучения и использование средового подхода связывают процессуально-методический компонент и деятельности субъектов процесса обучения – студентов и преподавателей специальных химических дисциплин в образовательной среде обучения специальным химическим дисциплинам.

В контексте личностно-деятельного подхода деятельность является формой «активного целенаправленного взаимодействия человека с окружающим миром, отвечающего вызвавшей это взаимодействие потребности» [11, с. 80], в приложении к интерактивному обучению мы расцениваем деятельность субъекта обучения как форму его активного целенаправленного

взаимодействия с образовательной средой обучения, являющейся частью окружающего мира. Предметом совместной деятельности субъектов интерактивного обучения является собственно процесс интерактивного обучения. Следует особо подчеркнуть, что интерактивная деятельность студентов (учение) и интерактивная деятельность преподавателей (преподавание) – это две взаимно влияющие друг на друга стороны единого процесса, предполагающего совместное поле общей деятельности (образовательная среда обучения специальным химическим дисциплинам) по достижению единой цели обучения (формирование специальных компетенций).

Особенности профессиональной позиции преподавателя в интерактивном обучении специальным химическим дисциплинам студентов педагогических вузов химии обусловлены тем, что активная деятельность преподавателя как транслятора знаний, источника информации и контролера (информационно-контролирующая функция) уступает место фасилитирующей позиции, что связано с необходимостью выполнения функций консультанта, тьютора, модератора при высоком уровне субъектности и самостоятельности студентов (координационно-управленческая функция).

Интерактивная деятельность студентов строится, исходя из их субъектной позиции, заинтересованности в результате обучения. Субъектная позиция студента в системе интерактивного обучения специальным химическим дисциплинам в педагогическом вузе определяется его самостоятельным выбором образовательной программы высшего профессионального образования, высоким уровнем внутренней мотивации, обусловленным потребностью в качественном образовании и становлении профессиональной компетентности и усиливается посредством реализации интерактивных методов и форм обучения.

Исходя из таких характеристик деятельности, как предметность, мотивированность, целенаправленность, осознанность в интерактивной деятельности субъектов обучения мы выделили следующие этапы: ориентировочно-мотивационный, операционно-исполнительский, рефлексивно-оценочный, что нашло свое отражение в процессуально-методическом наполнении интерактивного обучения специальным химическим дисциплинам.

Технология интерактивного обучения специальным химическим дисциплинам описывает интерактивное обучение, представленное в виде стадийного процесса, отражающего этапы формирования специальной компетентности в отношении предметной области отдельных химических дисциплин. Дидактический цикл интерактивного обучения специальным химическим дисциплинам представляет трехступенчатую структуру. Ступени цикла (ознакомление, освоение знаний и умений, овладение компетенциями) отвечают формируемым уровням овладения специальными компетенциями (знание и понимание, применение, анализ, синтез, оценивание), которые основаны на таксономии Блума, признаваемой как одна из лучших для описания результатов [7, с. 64]. В соответствии с ожидаемым уровнем формирования компетенций,

при переходе от одной ступени к другой происходит усложнение учебной познавательной деятельности студентов и повышение степени ее самостоятельности. В согласии с этапами интерактивной деятельности каждая ступень осваивается в три этапа (ориентировочно-мотивационный, операционно-исполнительский, рефлексивно-оценочный), что в общей сложности отвечает девяти стадиям дидактического цикла интерактивного обучения специальным химическим дисциплинам. Каждая стадия имеет свои специфические цели, методы и формы обучения, последовательная реализация которых позволяет обеспечить устойчивое качество результата обучения химическим дисциплинам в педагогическом вузе – формирование специальной компетентности будущего учителя химии.

Таким образом, использование компетентностного подхода в качестве методологической основы построения обучения химическим дисциплинам студентов химико-педагогических и естественнонаучных специальностей и направлений, позволяет создать и реализовать эффективно действующую методическую систему интерактивного обучения химическим дисциплинам, отвечающую современным требованиям формирования профессиональной компетентности выпускника педагогического вуза.

Библиографический список

1. **Компетентностный** подход в педагогическом образовании / Под ред В. А. Козырева, Н. Ф. Радионовой, А. П. Тряпицкой. – СПб. : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2005. – 392 с.
2. **Tuning** Educational Structures in Europe. Final Report – Pilot Project. Phase 1 / Edited by J. Gonzalez, R. Wagenaar. – Groningen and Bilbao, University of Deusto, University of Groningen, 2003. – 316 p.
3. **Seminar** on «Chemistry Studies in the European Higher Education Area». Dresden/Germany, June 14–15, 2004. Recommendations to the Bologna Follow-Up Group. [Электронный ресурс] / – Режим доступа: http://www.bologna-bergen2005.no/EN/Bol_sem/Other_sem/040614–15Dresden/040614–15Recommendations_BFUG.pdf5/
4. **Гавронская, Ю. Ю.** Формирование специальной химической профессиональной компетентности при интерактивном обучении химическим дисциплинам студентов педагогического вуза /Ю. Ю. Гавронская // Известия Российского государственного педагогического университета имени А. И. Герцена: Психолого-педагогические науки (психология, педагогика, теория и методика обучения). – 2007. № 8(30). – С. 144–154
5. **Каракозов, С. Д.** Развитие содержания обучения в области информационно-образовательных систем: подготовка учителя информатики в контексте информатизации образования / С. Д. Каракозов. – Барнаул, 2005. – 300 с.
6. **Болонский** процесс: середина пути / Под. ред. В. И. Байденко. – М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, Российский Новый Университет, 2005. – 379 с.

7. **Проектирование** государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования нового поколения: Методические рекомендации для руководителей УМО вузов Российской Федерации. Проект. / В. И. Байденко [и др.]. – М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2005. – 104 с.

8. **Пузанков, Д. В.** Проблема оценивания результатов обучения при компетентностном задании требования к выпускнику вуза /Д. В. Пузанков [и др.]. // Материалы XI Симпозиума «Квалиметрия в образовании: методология, методика, практика». – М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2006. – 37с.

9. **Байденко, В. И.** Новые стандарты высшего образования: методологические аспекты / В. И. Байденко // Высшее образование сегодня. 2007. № 5. – С. 4–9.

10. **Чернова, Ю. К.** Квалиметрические методы выделения базовых компетенций при подготовке специалистов инженерного профиля /Ю. К. Чернова, С. Ш. Палферова // Материалы XI Симпозиума «Квалиметрия в образовании: методология, методика, практика». – М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2006. – 27 с.

11. **Зимняя, И. А.** Педагогическая психология / И. А. Зимняя. – М.: Логос, 2004. – 384 с.

УДК 378. 013

Е. Н. Борисенко

КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД – ВЕДУЩАЯ ИДЕЯ МОДЕРНИЗАЦИИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ

Изменения, происходящие в политической, социально-экономической и культурной жизни современной России, ведут к поиску новых ориентиров в отечественном образовании, которые все чаще связывают с реализацией компетентностного подход, поскольку именно он позволяет гармонично сочетать интересы общества и личности. В качестве общего определения личностно и социально интегрированного результата образования выступают понятия «компетенция / компетентность» [7].

Необходимость внедрения компетентностного подхода в высшее профессиональное образование определяется, во-первых, тенденциями социально-экономического развития нашей страны и новыми вызовами образованию как важнейшему фактору экономического роста и стабилизации социальной жизни; во-вторых, необходимостью научного обоснования и адекватной технологической инструментровки процесса организации профессионального образования в соответствии с международными соглаше-

ниями в этой области; в-третьих, стратегическими задачами реализации приоритетов национальной образовательной политики.

Практическая реализация компетентностного подхода не может быть осуществлена без всестороннего изучения данного явления. Кроме того, очевидно, что применение компетентностного подхода в разных образовательных областях и на разных уровнях образования имеет свою специфику, без осмысления и учета которой невозможна выработка оптимальных организационно-управленческих решений, обеспечивающих реальную перестройку образования на основе компетентностного подхода [14].

Становление компетентностного подхода и основанного на нем компетентностно-ориентированного образования проходит поэтапно. *И. А. Зимняя выделяет три этапа становления компетентностного подхода.*

Первый этап (1960–1970 гг.) характеризуется введением в научный аппарат категории «компетенция», созданием предпосылок разграничения понятий «компетенция» и «компетентность».

Для **второго этапа** (1970–1990 гг.) характерно использование категорий «компетенция» и «компетентность» в теории и практике обучения языку (особенно неродному), профессионализму в управлении, руководстве, менеджменте, в обучении общению.

Зарубежные и отечественные исследователи начинают не только изучать компетенции, выделяя от 3-х до 37 видов (Дж. Равен), но и строить обучение, рассматривая формирование компетенций как конечный результат процесса образования.

Третий этап начался в 90-е годы прошлого века и характеризуется тем, что в материалах и документах международных организаций очерчивается круг ключевых компетенций, которые должны рассматриваться как желаемый результат образования. Российские ученые предлагают свои классификации ключевых компетенций, осмысливают сущность и содержание понятий «компетенция» и «компетентность», «профессиональная компетентность», выделяют содержательно различные составляющие и виды компетентности [7].

Поскольку многие идеи компетентностного подхода появились в результате изучения требований работодателей, то наиболее часто называемая проблема высшего профессионального образования формулируется как несоответствие содержания и результатов образования потребностям современного рынка труда, а компетентностный подход определяется, как попытка привести в соответствие высшую школу и потребности рынка труда.

В настоящее время работодатели заинтересованы не столько в знаниях выпускников высших учебных заведений, сколько в том, чтобы принимаемые ими на работу молодые специалисты, были к ней готовы. Ранее много времени и средств уходило на доучивание дипломированного специалиста. Пока тратились государственные средства, такое положение вещей каза-

лось нормальным, но в условиях рыночной экономики работодатели при приеме на работу начали отдавать предпочтение тем, кто уже прошел период доучивания, имеет необходимый опыт и способен сразу эффективно работать. Найти работу вчерашнему выпускнику вуза оказалось практически невозможно.

Вину за сложившуюся кризисную ситуацию возложили на систему образования, которая якобы не способна подготовить конкурентоспособного специалиста. Один из путей преодоления данного кризиса проходит через изменение целей образования. Компетентностный подход предполагает конкретную формулировку целей образования как компетенций, востребованных в профессиональной деятельности современного специалиста и осваиваемых студентом. Тем самым обеспечивается соответствие подготовки выпускников вузов запросам рынка труда, а значит, повышается их конкурентоспособность, эффективность профессиональной адаптации и деятельности.

Для системы высшего профессионального образования сложность заключается в том, что работодатель как заказчик может оказаться слишком прагматичным, ограничив свои требования набором элементарных умений, сведя тем самым профессиональное образование к профессиональному обучению, превратив развивающий личность учебно-воспитательный процесс в подобие краткосрочных курсов. Такая опасность существует. На защиту интересов человека и общества встает государственная образовательная политика, не позволяющая снизить уровень развивающего воздействия профессионального образования. Общество и государство являются важнейшими заказчиками в сфере образования. Они несут львиную долю расходов и имеют приоритетные права [16].

Реализация компетентностного подхода в Российском образовании началась не на пустом месте. Компетентностный подход может рассматриваться как логическое продолжение развития лучших педагогических идей и концепций советского периода, передовой педагогической практики 1960-х – 1990-х гг.

Идеи, подходы и концепции, разрабатываемые выдающимися отечественными педагогами и психологами Ю. К. Бабанским, В. В. Давыдовым, И. К. Журавлевым, И. П. Ивановым, В. В. Краевским, И. Я. Лернером, М. Н. Скаткиным, Г. П. Щедровицким, Д. Б. Элькониным и их последователями, фактически явились предпосылками компетентностного подхода. Непосредственные предпосылки и условия для реализации компетентностного подхода также создают получившие достаточно широкое распространение и развитие в образовании концепция непрерывного образования, личностно-ориентированное образование и др.

В высшем профессиональном образовании, по мнению В. И. Байденко, отечественное направление, именуемое системно-деятельностным подходом

к моделированию специалиста, может рассматриваться как достаточно близкое компетентностному подходу. В. И. Байденко напоминает, что советский опыт моделирования касался не только профессиональной деятельности, но и выполнения выпускниками социальных ролей. Сфера собственно содержания образования была плотно окружена сферой деятельностно-технологической, организационной (включенность студентов в различные виды и формы внеаудиторной работы, практики и т. п.). Востребованные современностью виды активности человека могут быть «пропущены» через системно-деятельностный подход, и именно он должен формироваться у студента, а не готовность к успешной сдаче экзамена по предмету [1].

В качестве концептуальной основы реализации компетентностного подхода в профессиональном образовании предлагается также теория контекстного обучения, разрабатываемая научно-педагогической школой А. А. Вербицкого уже более 25 лет [9].

Опора на достижения, полученные в рамках этих и других направлений, обеспечивает формирование теоретико-методологических и дидактических основ компетентностного подхода как целостного педагогического феномена. Компетентностный подход формируется как новый деятельностный концепт в сфере образования, как новый методологически целостный ориентир её развития [14].

Переход к компетентностно-ориентированному образованию осуществляется на основе продолжающихся научных исследований и сопровождается обобщением и осмыслением практического опыта в этой области (В. И. Байденко, О. М. Бобиенко, А. А. Вербицкий, Э. Ф. Зеер, И. А. Зимняя, В. С. Леднев, Н. Д. Никандров, М. В. Рыжаков, Г. К. Селевко, Ю. Г. Татур, А. В. Хуторской, С. Е. Шишов и др.)

В своей статье «Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования» И. А. Зимняя называет основные теоретические и практические проблемы, которые необходимо решить для успешной реализации компетентностного подхода в отечественном образовании. Среди них – уточнение понятий «компетентностный подход», «компетенция», «компетентность»; обоснование оснований разграничения ключевых компетенций и объема входящих в них компонентов; разработка процедур, критериев и инструментов оценки результатов компетентностно-ориентированного образования [7].

С момента выхода статьи (2003 г.) было опубликовано значительное количество работ, посвященных различным теоретическим и практическим аспектам компетентностного подхода и компетентностно-ориентированного образования. В них, как правило, авторы предлагают свои определения основных категорий, классификации и перечень компетенций, которыми должен обладать ученик или студент.

И словарь иностранных слов, и словарь русского языка С. И. Ожегова определяют компетенцию как круг вопросов, в которых кто-нибудь обладает познаниями, опытом, хорошо осведомлен [17; 13].

Обобщенный вариант определений, встречающихся в современной отечественной и зарубежной психолого-педагогической литературе (О. М. Бобинко, А. Л. Денисова, Э. Д. Днепров, Э. Ф. Зеер, О. Н. Олейникова, Е. Р. Поршнева, М. В. Рыжаков, И. С. Фишман, О. В. Чуракова, В. Д. Шадриков, С. Е. Шишов, M. Joras, M. Linard, B. Rey, L. Turkal и др.), может быть выражен так: компетенция – это основанная на имеющихся у человека знаниях, умениях и навыках и подкрепленная его опытом способность/готовность действовать в стандартных и нестандартных ситуациях (образовательных, профессиональных, бытовых и т. п.). Таким образом, по сравнению с определениями, данными в толковых словарях, значение слова «компетенция» как педагогического термина расширяется за счет введения слов «способность» и «готовность».

Второе значение компетенции подразумевает круг чьих-нибудь полномочий, прав [17; 13]. Этот круг полномочий задается извне, поэтому логичным является акцент А. В. Хуторского на том, что компетенция – это «отчужденное, наперед заданное социальное требование (норма) к образовательной подготовке ученика, необходимой для его качественной продуктивной деятельности в определенной сфере» [20, с. 152].

И. К. Дракина и Е. В. Шмакова также рассматривают компетенции как «совокупность требований к взаимосвязанным качествам личности (знаниям, умениям, навыкам деятельности), задаваемых по отношению к определенному кругу процессов и необходимых для качественной продуктивной деятельности» [5, с. 62]. С этой точки зрения компетенции можно представить как программу, образ, сценарий действия.

Компетентность, согласно словарю иностранных слов, – это «1) обладание компетенцией; 2) обладание знаниями, позволяющими судить о чем-либо» [17, с. 241]. В педагогической литературе определения компетентности скорее базируются на втором значении (В. С. Безрукова, В. П. Бездухов, В. М. Шепель, М. А. Чошанов и др.).

Говоря о компетентности приобретаемой в средней школе, А. В. Хуторской называет компетентность уже состоявшимся личностным качеством ученика в совокупности с личностным опытом деятельности в заданной сфере. Далее он уточняет: «Компетентность – это совокупность личностных качеств ученика (ценностно-смысловых ориентаций, знаний, умений, навыков, способностей), обусловленных опытом его деятельности в определенной социально и личностно значимой сфере». А. В. Хуторской указывает на то, что «компетентность всегда личностно окрашена качествами конкретного ученика» [20, с. 152–153].

И. А. Зимняя трактует компетентность как «основывающийся на знаниях, интеллектуально и личностно обусловленный опыт социально-профессиональной жизнедеятельности человека» [7, с. 35].

Ю. Г. Татур рассматривает компетентность как качество, характеристику личности, позволяющую ей решать, выносить суждения в определенной области. Основой этого качества выступают знания, осведомленность, опыт социально-профессиональной деятельности человека. Ю. Г. Татур подчеркивает собирательный, интегративный характер понятия «компетентность». Компетентность – это «качество человека, завершившего образование определенной ступени, выражающееся в готовности (способности) на его основе к успешной (продуктивной, эффективной) деятельности с учетом её социальной значимости и социальных рисков, которые могут быть с ней связаны» [18, с. 21]. Компетентность личности, по сути, потенциальна. Она проявляется в деятельности человека и в определенной степени относительна, ибо её оценка, как правило, дается другими объектами (например, работодателями) [18].

Общим для всех определений «компетентности» является представление о том, что она формируется и проявляется в практической деятельности, не сводится ни к знаниям, ни к умениям по каким-либо отдельным предметам.

Понимание компетентности, как обладания компетенцией, встречается в работах А. В. Хуторского, И. А. Зимней и др. А. В. Хуторской пишет, что компетентность – это «владение, обладание учеником соответствующей компетенцией, включающее его личностное отношение к ней и предмету деятельности» [20, с. 153]. И. А. Зимняя рассматривает компетенции, как «некоторые внутренние, потенциальные, сокрытые психологические новообразования: знания, представления, программы (алгоритмы) действий, систем ценностей и отношений, которые затем выявляются в компетентностях человека» [7, с. 41].

Вместе с тем высказываются и противоположные взгляды. Э. Ф. Зеер, например, считает, что компетенция – это способность человека реализовать на практике свою компетентность [6]. Аналогичную точку зрения выражает А. В. Тихоненко. По её мнению компетенция – это воплощенная компетентность, компетентность в действии; реализованная в той или иной деятельности компетентность личности [19].

Многие исследователи сходятся во мнении о том, что компетенция и компетентность выступают интегральной характеристикой личности, являются приобретенными качествами, часто понимаются как синонимы, их трудно развести, общими для них выступают знания и деятельность.

На наш взгляд, трудность разграничения понятий «компетенция» и «компетентность», в определенной степени, кроется в следующем: в отечественной научной психолого-педагогической литературе термины «компетен-

ция» и «компетентность» отражают значения данных слов, в которых они употребляются в современных иностранных языках, и в первую очередь английском.

В английском языке эквивалентом слов «компетенция» и «компетентность» является одно слово, которое, однако, имеет два варианта – *competence* и *competency*. Перевод данного термина на русский язык часто зависит от точки зрения ученого, работающего с оригинальным источником. Например, О. И. Бобиенко считает, что *competence* – это компетенция [3]. Р. П. Мильруд настаивает на том, что *competence* – это компетентность, а эквивалентом компетенции является *competency* – слово, как правило, употребляемое во множественном числе (*competencies* – компетенции) [11]. Анализ отечественных публикаций и англоязычных источников позволяет сделать вывод о том, что *competence* чаще употребляется в значении «компетентность», а *competency* – в значении «компетенция». Так, во многих странах компетентность учителя (Teacher Competence) проверяется при помощи тестов компетенций (Teacher Competency Tests) [21].

С понятием «компетенция» тесно связано понятие «ключевые компетенции», которое было введено Международной организацией труда в квалификационные требования к специалистам в системе последиplomного образования, повышения квалификации и переподготовки управленческих кадров в начале 1990-х годов. С середины 90-х гг. это понятие уже начинает определять требования к подготовке специалистов в системе профессионального образования в целом и распространяется на другие области жизнедеятельности человека [6].

В настоящее время, с одной стороны, если ключевые компетенции рассматриваются в рамках профессионального образования и профессиональной деятельности, то они понимаются как компетенции общие для всех профессий и специальностей. С другой стороны, ключевыми называют такие компетенции, которыми должен обладать каждый член общества, и которые можно применять в самых различных ситуациях.

В. Байденко отмечает, что ключевые компетенции также называют общими, базовыми, универсальными, транспредметными, метапрофессиональными, переносимыми, надпрофессиональными, ядерными, инструментальными, безличными, систематическими и т. д. Базовые (ключевые) компетенции определяют атрибуты, которые могут составлять часть или быть общими для любой из всех имеющихся ступеней высшего образования. Сам В. Байденко называет ключевые компетенции переносимыми и утверждает, что они не формируются только в терминах ЗУН; они имеют свою «собирательную» терминологическую специфику (например, коммуникативные навыки и способности; творчество; способность к критическому мышлению; адаптируемость; способность работать в команде; способность работать самостоятельно; самосознание и самооценка) [1].

Теоретическим и практическим вопросам формирования ключевых компетентностей в профессиональном образовании посвящены работы Э. Ф. Зеера и представителей его школы. По мнению Э. Ф. Зеера универсальные компетентности широкого спектра (радиуса) использования, которые называют ключевыми, следует называть базовыми компетентностями. Базовые компетентности многофункциональны, надпредметны и междисциплинарны. Они многомерны, так как включают познавательные, операционально-технологические, эмоционально-волевые и мотивационные компоненты [6].

Таким образом, ключевыми называются компетенции, которыми должен обладать каждый член общества и которые можно применять в самых различных ситуациях. Главным основанием и ориентиром для выделения ключевых компетенций выступают общественные потребности или социальный заказ. Однако этот заказ должен отвечать интересам как государства и общества, так и личности. Обусловленные социальным заказом ключевые компетенции, в свою очередь, обуславливают те компоненты, из которых складывается компетентность – как цель и личностный результат образования. Проблема номенклатуры ключевых компетенций активно дискутируется. Их состав должен обеспечить успешную адаптацию выпускника вуза на рынке труда и в обществе.

Компетенций в тех или иных сферах человеческой деятельности насчитывается несколько десятков. Существуют разные взгляды на принципы классификации компетенций. За последние годы исследователями создана значительная база компетенций, которые классифицируются по различным основаниям. Наиболее известны классификации В. И. Байденко, Э. Ф. Зеера, И. А. Зимней, Г. К. Селевко, А. В. Хуторского.

В настоящее время, как с обеспокоенностью замечают Е. А. Боярский и С. М. Коломиец, наметилась тенденция расширительного толкования компетенций. Компетенциями стали называть то, что является лишь элементами общей культуры человека, относящимися, например, к сферам бытовой и культурно-досуговой деятельности. Разработчики групп компетенций, стремясь изложить их «в полном объеме», не задумываются о реальных возможностях определения уровня соответствия выпускников требованиям этих компетенций.

В компетентностном подходе, исходно воспринимавшемся как своеобразное противоядие против многопредметности, «предметного феодализма» стали отчетливо проявляться черты «многокомпетентности» и «компетентностного феодализма». При разработке образовательных стандартов такое многообразие только вредит делу. Вот почему так важно сделать анализ сложившейся ситуации с определениями компетенций, их классификацией и номенклатурой [4].

Отличительная особенность публикации последних лет – это обобщение практического опыта реализации компетентностного подхода в учебных заведениях различных уровней. Авторы предлагают свои подходы (процедуры, критерии, инструменты) к измерению и оценке компетенций как результату образования. Пока, правда, речь идет об отдельных регионах, школах или вузах и об отдельных программах, предметах и курсах [3; 4; 10; 12; 14; 16 и др.].

Концепция федеральной целевой программы развития образования на 2006–2010 гг. предусматривает внедрение новых государственных образовательных стандартов общего и профессионального образования, разработанных на основе компетентностного подхода, в целях формирования образовательных программ адекватных мировым тенденциям развития образования, потребностям рынка труда и личности [8].

Эффективным инструментом, призванным способствовать процессу сопряжения сферы труда и сферы образования должна стать Национальная рамка квалификаций Российской Федерации (НРКРФ). НРКРФ соотносима с Европейской рамкой квалификаций и ориентирована на условия рыночного статуса российской экономики и ее гармонизацию с общеевропейскими рынками труда и образовательных услуг.

НРКРФ разработана на основе компетентностного подхода, поэтому в уровневых дескрипторах квалификаций первое место занимает графа «компетенции», которые понимаются как «готовность человека к решению задач профессиональной и внепрофессиональной деятельности на основе использования человеком внешних и внутренних ресурсов» [2, с. 53]

Для описания компетенций в дескрипторах НРКРФ были выделены десять наиболее значимых показателей профессиональной деятельности человека: работа с информацией, рефлексия, познание, деловое общение, ответственность, мотивация, целеполагание, самостоятельность, умение учиться, широта видения. Выделенные показатели соотносимы с общими (универсальными) компетенциями, которые необходимы для успешной деятельности как в профессиональной, так и во вне-профессиональной сферах и начинают формироваться уже на ранних ступенях образования человека.

Разработчики НРКРФ считают, что сопряжение НРКРФ и новых образовательных стандартов позволит заложить идеологию интерпретации содержания образования, формируемого «от результата»: от характеристик профессиональной деятельности к целям – результатам профессионального образования и далее к выбору соответствующих организационных форм, методов, содержания обучения. Системообразующим компонентом стандарта должны стать компетентностные характеристики выпускников, т. е. движение должно происходить от профессионального стандарта к образовательному.

Введение национальной рамочной структуры квалификаций должно способствовать установлению национальных стандартов знаний, умений и широких компетенций; обеспечению конкурентоспособности и мобильности выпускников разных ступеней системы образования РФ на интегрированном интернациональном рынке труда; интеграции российского образования в мировое образовательное пространство [2].

Можно предположить, что с середины первого десятилетия XXI в. начинается новый этап становления компетентностного подхода, а именно, этап активного реформирования системы Российского образования на основе компетентностного подхода. Однако утверждать это со всей уверенностью можно будет с момента принятия новых, основанных на компетенциях образовательных стандартов.

Создание системы компетентностно-ориентированного высшего профессионального образования обеспечивает достижение нового качества образования, успешное функционирование человека не только в профессиональной сфере, но и в других ключевых сферах жизнедеятельности в интересах самого человека, общества и государства.

Библиографический список

1. **Байденко, В.** Компетенции в профессиональном образовании (К освоению компетентностного подхода) / В. Байденко // Высшее образование в России. – 2004. – № 11. – С. 3–13.
2. **Блинов, В. И.** О национальной рамочной структуре квалификаций Российской Федерации, сопряженной с Европейской рамкой квалификаций / В. И. Блинов, Б. А. Сазонов, О. Ф. Батрова и др. – М.: ФИРО, 2007. – 60 с.
3. **Бобиенко, О. М.** Ключевые компетенции личности как образовательный результат системы профессионального образования: Автореф. дис. ... канд. пед. наук / О. М. Бобиенко. – Казань: Изд-во КазГТУ, 2005. – 23 с.
4. **Боярский, Е. А.** Компетенции: от дифференциации к интеграции / Е. А. Боярский, С. М. Коломиец // Высшее образование сегодня. – 2007, № 1. – С. 8–11.
5. **Дракина, И. К.** Компетенции / И. К. Дракина, Е. В. Шмакова // Новые ценности образования. Тезаурус. – 2005. – № 5. – С. 62–63.
6. **Зеер, Э.** Компетентностный подход к модернизации профессионального образования / Э. Зеер // Высшее образование в России. – 2005. – № 4. – С. 23–29.
7. **Зимняя, И. А.** Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования / И. А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 34–42.
8. **Концепция** федеральной целевой программы развития образования на 2006–2010 – М.: ТЦ Сфера, 2005. – 32 с.
9. **Ларионова, О.** Компетентность – основа контекстного обучения / О. Ларионова // Высшее образование в России. – 2005. – № 10. – С. 118–122.
10. **Маскин, В. В.** Алгоритм перехода образовательного учреждения к компетентностному подходу: Практическое пособие / В. В. Маскин, А. А. Петренко, Т. К. Меркулова; Под ред. В. В. Маскина. – М.: АРКТИ, 2006. – 64 с.

11. **Мильруд, Р. П.** Компетентность в изучении иностранного языка / Р. П. Мильруд // Иностранные языки в школе. – 2004. – № 7. – С. 30–36.
12. **Мясников, В.** Компетенции и педагогические измерения / В. Мясников, Н. Найденова // Народное образование. – 2006. – № 9. – С. 147–151.
13. **Ожегов, С. И.** Словарь русского языка / С. И. Ожегов; Под ред. Н. Ю. Шведовой – М.: Рус. яз., 1990. – 921 с.
14. **Петров, А. Ю.** Компетентностный подход в непрерывной профессиональной подготовке инженерных педагогических кадров: Автореф. дис. ... докт. пед. наук / А. Ю. Петров. – Киров: Изд-во ВятГГУ, 2005. – 40 с.
15. **Селевко, Г.** Компетентности и их классификация / Г. Селевко // Народное образование. – 2004. – № 4. – С. 138–142.
16. **Сергеев, И. С.** Как реализовать компетентностный подход на уроке и во внеурочной деятельности: Практическое пособие / И. С. Сергеев, В. И. Блинов. – М.: АРКТИ, 2007. – 132 с.
17. **Словарь** иностранных слов. – М.: Рус. яз., 1983. – 608 с.
18. **Татур, Ю. Г.** Компетентность в структуре модели качества подготовки специалиста / Ю. Г. Татур // Высшее образование сегодня. – 2004. – № 3. – С. 20–26.
19. **Тихоненко, А. В.** Компетентностный подход к формированию общенаучных понятий у учителей и учащихся начальной школы: Автореф. дис. ... докт. пед. наук / А. В. Тихоненко. – Тамбов: Изд-во ТамГУ, 2002. – 40 с.
20. **Хуторской, А. В.** Методика личностного ориентированного обучения. Как обучать всех по-разному?: Пособие для учителя / А. В. Хуторской. – М.: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2005. – 383 с.
21. **The International Encyclopedia of Education: Research a. Studies.** – Vol. 1 – 10 / Ed.; T. Husen. – Oxf. : Pergamon, 1985. – С. 6068–6069.

УДК 378

С. Е. Каплина

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МОБИЛЬНОСТИ БУДУЩИХ ИНЖЕНЕРОВ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ГУМАНИТАРНЫХ ДИСЦИПЛИН

Объективные требования к подготовке профессионально мобильных инженеров, готовых наиболее быстро и полно включаться в трудовую деятельность согласно стандартам и учебным программам, с одной стороны, и недостаточная разработанность теоретико-методологических, организационных и дидактических основ ее развития с позиции педагогики – с другой, определили актуальность разработки теоретических основ формирования

профессиональной мобильности будущих инженеров в процессе изучения гуманитарных дисциплин.

Как показывает опыт, несмотря на растущий спрос на инженерные кадры, процент трудоустроенных не по специальности выпускников высок. В то же время, значительная часть выпускников не ориентируется на рынке труда, не определилась с профессиональным выбором.

В этих условиях необходимо, опираясь на научно обоснованные методологические основания, создать педагогическую модель процесса формирования профессиональной мобильности будущих инженеров при изучении гуманитарных дисциплин.

Труды отечественных и зарубежных ученых содержат необходимый базис идей, теорий, раскрывающих и обосновывающих направления развития системы профессионального образования, имеющего целевую направленность на подготовку современных специалистов технического профиля, обладающих определенным уровнем профессиональной мобильности. Однако в ходе исследования мы столкнулись, прежде всего, с отсутствием разработки теоретических основ подготовки профессионально мобильных инженеров в процессе изучения гуманитарных дисциплин.

Так, возникла необходимость разработки и обоснования концептуальных основ процесса формирования профессиональной мобильности будущих инженеров при изучении гуманитарных предметов (рис. 1). Эти теоретические основы должны способствовать успешному трудоустройству, адаптации к профессиональной деятельности и дальнейшему профессиональному развитию инженера.

Основная цель разрабатываемых теоретических основ формирования профессиональной мобильности будущего инженера в процессе изучения гуманитарных дисциплин – создать благоприятные условия для формирования конкурентоспособных инженеров с различными уровнями профессиональной мобильности, основными характеристиками которых являются: профессиональная культура, компетентность, а также высокая профессиональная адаптивность и конкурентоспособность на рынке труда.

В качестве концептуальной основы формирования профессиональной мобильности будущих инженеров в процессе изучения гуманитарных дисциплин, на наш взгляд, могут выступить основные компоненты понятийного поля «профессиональная мобильность»: профессиональная культура и компетентность. Они отражают особенности и условия эффективности протекания процесса формирования профессиональной мобильности будущих инженеров при изучении гуманитарных дисциплин.

Установлено, что формирование профессионально мобильного инженера требует, чтобы по своему содержанию профессиональное образование было не только технократическим, но и «практическим человекознанием». Такие представления обусловлены обострением противоречий, возникающих в

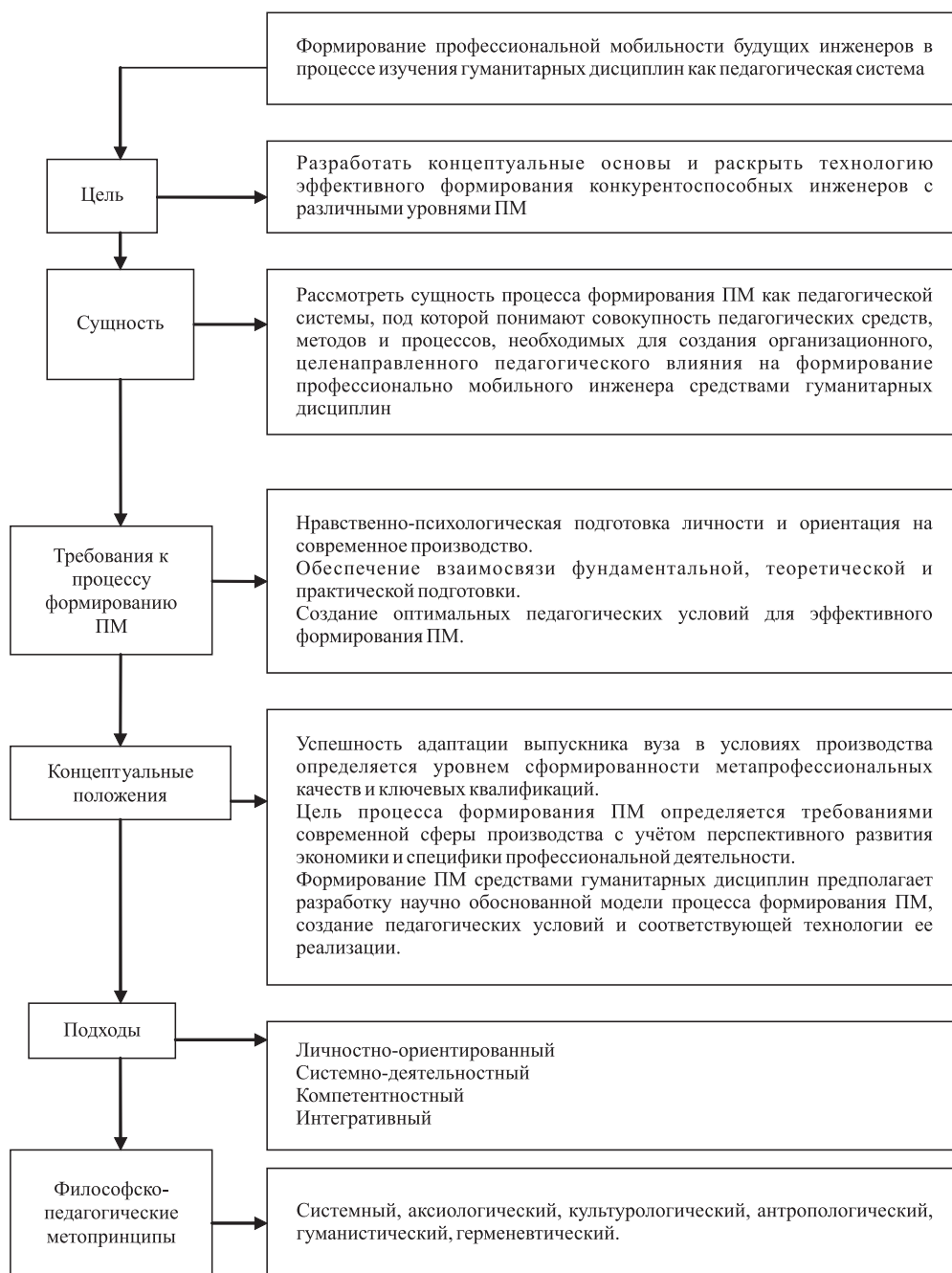


Рис. 1. Логика построения теоретических основ процесса формирования ПМ будущих инженеров в процессе изучения гуманитарных дисциплин

результате глубоких социально-экономических преобразований и требований, предъявляемых к специалистам в этих условиях.

В последнее десятилетие XX в. под эгидой ЮНЕСКО разработаны требования к инженеру XXI в. Эти требования созданы с учетом компетентностного подхода и включают следующие положения:

- иметь целостное знание принципов инженерного искусства;
- иметь общие знания передовой практики инженерного искусства, а также свойств производства и использования материалов, оборудования техники, ее узлов и соответствующих алгоритмов и программ;
- уметь пользоваться технической информацией и статистикой;
- быть способным применять принципы прогрессивных концепций, облегчающих производство, обслуживание, обеспечение высокого качества с учетом экономики;
- обладать интуицией в формировании производственных отношений и принципов управления, принимая во внимание технические, финансовые и человеческие условия;
- быть готовым работать над междисциплинарными проектами;
- понимать существо инженерной профессии так же, как ответственность по отношению к обществу и окружающей среде;
- быть способным создавать теоретические модели, позволяющие прогнозировать физические явления, и использовать указанные модели;
- уметь свободно выражать свои суждения по техническим вопросам на базе научного анализа и синтеза;
- уметь учитывать требования окружающей среды;
- уметь мобилизовать человеческие ресурсы;
- владеть устной и письменной речью, в частности, уметь составлять ясные и убедительные технические отчеты;
- свободно пользоваться одним из европейских языков, кроме своего родного;
- учитывать технический прогресс и эволюцию потребностей, чтобы не базироваться только лишь на установившейся практике, но принимать в исполнении профессии инженера позицию новаторскую и созидательную;
- быть способным найти разумный компромисс между различными, порой противоречивыми требованиями;
- знать технологии и технику, относящиеся к области специализации (специальности).

Принципиальной особенностью этого перечня требований является то, что только первые три положения, относящиеся к фундаментальной (в том числе общегуманитарной, социально-экономической, математической, естественнонаучной и общеинженерной) подготовке и три последних положения, относящиеся к специальной части подготовки, непосредственно связаны со специальностью и являются ядром профессиональной компетентности инженера. Все остальные позиции имеют комплексный (интегральный) характер.

Ведущую роль играют требования, характеризующие «ключевые компетенции», т. е. те сложные совокупности умений, способностей и качеств личности, которые не связаны напрямую со специальностью, а являются

универсальными для широкой профессиональной области. Эти компетенции играют важнейшую роль в процессах формирования профессиональной мобильности, развития специалиста как личности и профессионала, а также в процессе его адаптации в условиях новой профессиональной деятельности.

В Концепции модернизации инженерного образования в РФ на основании учета мнений отечественных и зарубежных специалистов требования к специалистам и выпускникам технических вузов сформулированы следующим образом:

- комплексность подготовки, ориентированная на аналитическую деятельность, гибкую адаптацию к изменению содержания профессиональной деятельности;
- сформированность проблемного и оперативно-конкретного подхода к решаемым задачам;
- сформированность нестандартного мышления (профессионально-творческая готовность);
- обладание профессиональной этикой и экономическим сознанием;
- коммуникативная готовность;
- сочетание профессиональных знаний и практических навыков, умений;
- осознанность необходимости непрерывного образования, самообразования;
- сформированность профессиональной ответственности.

Анализ сформулированных различными организациями современных и перспективных требований к инженеру позволяет сделать вывод об их определенной общности. Приведенные требования не сводятся лишь к набору профессиональных умений и навыков, а включают в себя целый ряд базовых сущностных характеристик: личностный и творческий интеллектуальный потенциал, инженерные способности, общую и профессиональную культуру, в том числе профессиональную мобильность и адаптивность как способность специалиста адаптироваться к различным профессиональным ситуациям и средам, характеризующимся высокой степенью изменчивости.

В свете вышесказанного системообразующие функции в разрабатываемой нами концепции формирования профессиональной мобильности будущих специалистов при изучении гуманитарных дисциплин выполняет ее цель, которая направлена на:

- обеспечение соответствия фактического уровня (качества) сформированности профессиональной мобильности специалиста текущим и перспективным потребностям сферы материального производства и общества в целом;

- обеспечение взаимосвязи фундаментальной и общегуманитарной подготовки в процессе формирования профессиональной мобильности будущих специалистов;

- создание оптимальных педагогических условий для формирования профессионально мобильного инженера в соответствии с его наклонностями, способностями, возможностями и общественными интересами;

- успешную профессиональную адаптацию будущих специалистов к условиям производства и трудовой деятельности.

- Итоговым и концентрированным результатом профессиональной подготовки, направленной на развитие мобильности будущего инженера, выступает формирование личности специалиста как самоорганизующегося субъекта профессиональной деятельности, для которого свойственны следующие характеристики:

- готовность к смене квалификации и места работы, чем к освоению новой специальности (Н. Г. Багдасарян);

- способность не только присваивать мир предметов и идей, но и производить их, преобразовывать, созидать новые (В. В. Пустовойтов);

- осознание собственной ответственности за результаты своей деятельности, стремление определиться, выбрать путь развития своего внутреннего «я»;

- способность к рефлексии, потребность в ней как условии осознанного регулирования своего профессионального поведения и деятельности в соответствии с желаниями и принятыми целями, с одной стороны, ограничениями, «осознанием пределов собственной несвободы», с другой (В. А. Сластенин);

- «интегративная активность», предполагающая активную позицию будущего специалиста, от осознанного целеполагания до диалектического оперирования и конструктивной корректировки способов деятельности в соответствии с потребностями рынка труда и своими собственными (К. А. Абульханова-Славская);

- обладание важнейшими индивидуальными процессуальными характеристиками (разносторонность знаний и умений, самостоятельность, творческий потенциал), уникальностью, неповторимостью, которые являются основой для плодотворных межсубъектных отношений, стимулируют стремление к взаимодействию, сотрудничеству, общению (В. А. Сластенин).

При теоретико-методологической и практической разработке как концептуальных, так и самой педагогической технологии формирования профессиональной мобильности будущего инженера в процессе изучения гуманитарных дисциплин мы используем систему метопринципов, предложенную В. И. Андреевым. Термин «метопринцип» в данном случае употребляется в значении «принцип принципов» и включает в себя как часть многие другие дидактические принципы. Так в единое методологическое пространство

нашей концепции были включены: системный, аксиологический, культурологический, антропологический, гуманистический, синергетический, герменевтический метопринципы.

Использование в нашем исследовании *системного метопринципа* позволяет рассматривать процесс формирования профессиональной мобильности будущего инженера при изучении гуманитарных дисциплин как одну из стадий развития личности. Направление развития определяется барьерами, которые необходимо преодолеть для оптимизации процесса уравнивания профессионального приспособления к ситуации на рынке труда, для движения этого процесса по восходящей траектории. Оптимальным является такой уровень сформированности профессиональной мобильности, который позволяет успешно преодолевать преграды по изменению профессионального статуса специалиста.

Обращение к *аксиологическому метопринципу* в нашем исследовании позволяет анализировать процесс формирования профессиональной мобильности будущих инженеров при изучении гуманитарных дисциплин через детерминацию ценностно-смыслового отношения личности к профессиональной деятельности и к своим духовным способностям и профессиональным качествам.

Прежде всего, в обществе все более отчетливо осознается, что нам нужно не любое образование, а образование высокого качества, которое отвечает высоким государственным и мировым образовательным стандартам. Системообразующим фактором, или движущей силой развития человека, становится сама личность, а механизмом – саморегуляция, самоорганизация, рефлексия. Для того чтобы решить ставшую глобальной в современном обществе проблему соразмерности социально-профессиональных жизненных изменений личностным свойствам человека, последнему необходимо быть мобильным.

Культурологический метопринцип характеризует развитие профессиональной культуры будущего инженера с позиции нового понимания гуманистического идеала. Цель такого подхода – развить индивидуальные познавательные способности обучаемых, максимально выявить, инициировать, использовать, привести в соответствие с культурными нормами общества индивидуальный (субъективный) опыт обучаемых; помочь личности познать себя, самоопределиться и самореализоваться, а не формировать заранее заданные свойства.

Таким образом, в свете культурологического подхода профессиональная мобильность инженера рассматривается как выражение его субъектности и идет в двух разных направлениях: приспособляемости (адаптивности) к требованиям современного рынка труда и креативности (творчности), которая формируется в процессе изучения гуманитарных дисциплин и позволяет инженеру постоянно искать и находить выход из наличной ситуации,

преодолевать ее, строить для себя новую, с опорой на имеющиеся в индивидуальном опыте знания, способы действия. Эти два, по сути, противоречащих основания лежат в основе проектирования индивидуальной траектории формирования профессиональной мобильности будущего инженера.

В связи с реализацией *антропологического метопринципа* в аспекте нашего исследования мы получаем целостные и системные знания о развитии и саморазвитии у человека личностных и метапрофессиональных качеств, а также ключевых квалификаций.

В рамках *антропологического подхода как метопринципа* мы выделяем несколько частных подходов. Одним из таких подходов, на наш взгляд является личностно-деятельностный подход. Основы личностно-деятельностного подхода заложены в трудах Л. С. Выготского, А. Н. Леонтьева, С. Л. Рубинштейна, Б. Г. Ананьева. При данном подходе личность инженера рассматривается как субъект его профессиональной деятельности, которая сама формируется в деятельности и в общении с другими людьми.

Деятельностный подход дает целостное представление о профессиональной деятельности инженера, его функциях и решаемых профессиональных задачах, отношениях и способах деятельности.

Говоря об овладении профессиональной деятельностью, мы подразумеваем, что человек умеет делать то, что ему необходимо делать в рамках данной профессии. Однако при этом целесообразно рассмотреть все аспекты его профессиональной деятельности.

В зависимости от личностных качеств специалиста, а также условий, в которые он поставлен, профессиональная деятельность может осуществляться на разных уровнях ее иерархии: операционном, тактическом, стратегическом.

По сути дела, в новых экономических условиях современный инженер не может ограничиться выполнением чисто профессиональной деятельности. Это значит, что побуждаемый потребностями человек способен выполнять интегративную деятельность, которая включает все перечисленные компоненты в единстве. Именно такая деятельность, в конечном счете, формирует специалиста с активной жизненной позицией, человека деятельного. Ведь деятельный человек может достаточно быстро сориентироваться и освоить новые технологии, новые профессии и т. д.

В проектировании теоретических основ процесса формирования профессиональной мобильности будущего инженера при изучении гуманитарных дисциплин мы прибегаем к *компетентностному подходу*, который получает все большее распространение в европейском сообществе.

На современном этапе развития общества восстановление равновесия между высшим образованием и жизнью видится в смещении его целевой функции: от знаний, умений и навыков – к компетентности, т. е. к интегральным деятельностно-практическим умениям. На рынке труда востребо-

ваны не сами по себе знания, а способность специалиста на основе знаний, умений и навыков выполнять определенные функциональные обязанности. Сегодня современный инженер должен уметь творчески мыслить, самостоятельно решать сложные проблемы в сфере профессиональной деятельности. Кроме того, ему необходимо постоянно адаптироваться к новым знаниям и технологиям, совершенствовать свою квалификацию. Систематическое повышение квалификации, профессиональное и личностное совершенствование становятся залогом развития профессиональной мобильности будущего инженера.

Опора на ведущие положения *гуманистического метопринципа* позволяет нам использовать в процессе разработки концептуальных основ формирования профессионально мобильной личности инженера возможности гуманитарных дисциплин. В современных условиях уже недостаточно просто преподавать цикл гуманитарных дисциплин, важно обогащать техническое образование его методами, приемами и формами. Такой подход способствует развитию критического мышления, формированию гуманистических взглядов и убеждений, гармонизации взаимоотношений между всеми участниками педагогического процесса, которые также необходимы для формирования профессионально мобильной личности инженера.

Используя *синергетический метопринцип*, основанный на принципах системности и целостности, мы делаем акцент на сближении гуманитарного образа мировоззрения с естественнонаучным и изменении структуры научного познания.

Инженерная система в зависимости от своих требований актуализирует и реализует лишь часть степеней свободы человека, т. е. как бы специализирует его на определенный тип деятельности, востребованный в данный исторический момент. Личность, специализируясь на чем-либо, обязательно должна выходить и выходит на мировоззренческий уровень понимания себя. Она стремится расширить свое понимание в этом мире с тем, чтобы продуктивнее реализовывать свои творческие возможности.

Следовательно, синергетика, будучи синтетической наукой о системах, позволяет со своих позиций интегративно осуществлять вышеперечисленные философско-педагогические метопринципы, приводя к появлению специалиста с повышенным энергетическим и творческим потенциалом саморазвивающейся профессионально мобильной личности.

С синергетическим подходом тесно связан *герменевтический метопринцип*, который способствует не нарушению, а осуществлению исторической преемственности становления проблемы формирования профессиональной мобильности в истории науки. Благодаря данному принципу мы имеем возможность переосмыслить ранее наработанный педагогический опыт, вычленив все самое ценное и на основе его создать концептуальные основы фор-

мирования профессиональной мобильности будущего инженера в процессе изучения гуманитарных дисциплин.

Из целей, условий их реализации на основе философско-педагогических метапринципов, а также требований, предъявляемых к формированию профессиональной мобильности будущих инженеров, вытекают следующие концептуальные положения:

- цель процесса формирования профессиональной мобильности будущих инженеров определяется требованиями современной, динамично развивающейся сферы производства с учетом перспективного развития экономики и специфики профессиональной деятельности;
- успешность адаптации выпускника технического вуза в условиях производства определяется уровнем сформированности метапрофессиональных качеств и ключевых квалификации;
- формирование профессиональной мобильности будущего инженера средствами гуманитарных дисциплин предполагает разработку научно обоснованной модели процесса формирования профессиональной мобильности, создание педагогических условий и соответствующей технологии ее реализации.

Остановимся на их рассмотрении.

I. Известно, что наиболее общим условием научной организации любой деятельности является четкое представление об исходном и конечном продукте. Речь идет о проектировании системы требований, предъявляемых человеку с позиции его профессиональной деятельности и уровнях их сформированности.

На наш взгляд, при определении уровней сформированности профессиональной мобильности правомерно использовать материалы исследования профессиограмм специалистов, проведенных В. А. Сластениным, Л. Ф. Спириным. Разрабатывая модель современного специалиста, ученые провели исследование психологии личности, а также выявили специфику личностных и профессиональных качеств специалиста.

После тщательного анализа результатов исследования ими было выделено три ключевых блока профессионально значимых свойств и характеристик личности специалиста, которые, на наш взгляд, могут быть положены в основу процесса формирования профессиональной мобильности будущих инженеров при изучении гуманитарных дисциплин.

1. *Гуманистическая и социальная направленность*: научно-гуманистическое мировоззрение; социальные потребности; моральные и ценностные ориентации; социальная активность.

2. *Познавательная направленность*: научная эрудиция; духовные, прежде всего, познавательные потребности и интересы; интеллектуальная активность; чувство нового, инновационный характер мышления; готовность к профессиональному самообразованию.

3. *Профессиональная направленность*: интерес к ситуации на рынке труда, увлеченность профессиональной работой; профессиональный такт; профессиональное воображение; организаторские способности; справедливость; общительность; настойчивость, целеустремленность; уравновешенность, выдержка, самооценка, профессиональная ответственность; профессиональная работоспособность; профессиональная адаптивность.

Взяв за основу эти требования, нами была разработана система уровней и критериев процесса формирования профессиональной мобильности будущих инженеров при изучении гуманитарных дисциплин.

В профессиональной педагогике установлены низкий, средний и высокий уровни профессиональной подготовленности специалистов. Придерживаясь традиционной классификации, мы выделяем следующие уровни сформированности профессиональной мобильности будущих инженеров:

– *низкий уровень профессиональной мобильности* характеризуется нерешительностью и неуверенностью в работе; замкнутостью, относительной узостью контактов, избирательностью в общении. Инженеры с данным уровнем сформированности профессиональной мобильности выполняют работу главным образом по образцу; переносят знания, навыки и умения в новую производственную обстановку, часто допуская ошибки. Такие инженеры с большой долей вероятности склонны ориентироваться на собственные критерии, на субъективное чувство удовлетворения, получаемое от своей деятельности, а не на объективные показатели социального успеха и признания;

– *средний уровень профессиональной мобильности* характеризуется готовностью к взаимодействию с окружающими людьми, широким кругом социальных контактов. Инженер данного уровня умеет переносить знания, навыки и умения в новую производственную обстановку. Удовлетворительно освоив новые приемы выполнения производственных операций, молодой инженер правильно организует труд, самостоятельно планирует выполнение заданий при незначительной помощи со стороны. Такой инженер умеет строить жизненные планы, имеет ясные цели и идеалы, проявляет склонность и интерес к избранной профессии, читает научно-техническую литературу, связанную с его производственной деятельностью. В его труде доминируют ценностные ориентации, он стремится работать над собой, умеет анализировать свои поступки, объективно дает самооценку. Вместе с тем эти инженеры не слишком ориентированы на карьеру, на достижение социального успеха, предполагающего жесткую конкуренцию. Карьера грамотного, добросовестного специалиста их вполне устраивает;

– *высокий уровень профессиональной мобильности* характеризуется доминированием таких качеств, как эмоциональность, стремление к поиску гармонии в межличностных отношениях, к пониманию других людей. Такие инженеры умеют самостоятельно выделять существенные, закономерные

связи и видеть в частном явлении общее; осуществляют анализ и делают глубокие обобщения и выводы. Инженера, обладающие высоким уровнем профессиональной мобильности способны самостоятельно разобраться во внезапно возникшей производственной ситуации, а также могут легко и быстро переключаться с одного вида работы на другой. Кроме того, такие инженера обладают способностью овладевать профессиональным мастерством в короткие сроки.

На основе требований предъявляемых к личности профессионально мобильного инженера мы разработали следующие критерии сформированности профессиональной мобильности будущих инженеров при изучении гуманитарных дисциплин:

1. прочность общеобразовательных знаний, умений, навыков широкого профиля;
2. прочность общепрофессиональных знаний и умений в области осваиваемой профессии;
3. степень сформированности положительной мотивации к изучению гуманитарных дисциплин;
4. степень сформированности положительной мотивации к осуществлению профессиональной мобильности;
5. полнота сформированности отношения к профессиональной деятельности;
6. полнота овладения ключевыми компетенциями;
7. полнота овладения ключевыми квалификациями;
8. прочность сформированности навыков регуляции самообразования и развития;
9. степень развития творческого потенциала студента в процессе профессиональной коммуникации по осуществлению профессиональной мобильности.

Практическое значение уровней и критериев сформированности профессиональной мобильности будущих инженеров состоит в том, что они являются ориентиром для определения конкретного содержания подготовки профессионально мобильных инженеров, т. е. формирования стандарта содержания образования.

Образовательный стандарт высшего профессионального образования вуза включает три компонента: федеральный, региональный, вузовский.

Федеральный компонент образовательного стандарта вуза определяет обязательный минимум требований к уровню подготовки специалистов. Он устанавливается государственным образовательным стандартом высшего профессионального образования по конкретным направлениям и специальностям.

Региональный компонент образовательного стандарта отражает национально-региональные особенности подготовки специалистов, а также обес-

печивает им конкурентоспособность на региональном рынке интеллектуального труда, т. е. отражает интеграцию вуза с научно-производственной сферой региона.

Вузовский компонент образовательного стандарта отражает особенность научных школ, традиции, опыт и понимание вузовским сообществом современного уровня подготовки специалистов, а также обеспечивает формирование имиджа будущего специалиста, его необходимую профессиональную мобильность и конкурентоспособность на национальном и мировом рынке труда.

Стандарт содержания процесса формирования профессиональной мобильности будущих специалистов, в частности его вузовский компонент, реализуется в разрабатываемых примерных учебных планах и программах по конкретным специальностям. Качество подготовки и уровень сформированности профессиональной мобильности обеспечивается специально проводимыми проверками по тестам-заданиям и тестам-вопросникам.

По нашему мнению в качестве обобщенного стандарта качества сформированности профессиональной мобильности выступает квалификационная характеристика, где в развернутом виде содержатся требования к знаниям, навыкам, умениям будущих инженеров. При таком подходе каждое профессиональное образовательное учреждение может по-своему формировать содержание обучения – перечень учебных дисциплин, их объемы, последовательность и интенсивность изучения, что позволит создать новые интегрированные учебные курсы, использовать блочно-модульную систему преподавания, применять в обучении метод «погружения» в предмет, а также создавать новые технологии обучения. Естественно, важным будет являться конечный результат – готовность будущих инженеров к осуществлению профессиональной мобильности в динамично изменяющихся экономических условиях.

II. Становление человека как профессионала тесно связано с его развитием как личности. Личностное пространство шире профессионального и существенно влияет на него. Личность человека обычно оказывает позитивное влияние на выбор профессии, поддерживает профессиональное мастерство, стимулирует профессиональное творчество, побуждает к смене профессии, корректирует ход профессиональной адаптации.

В сегодняшнем обновляющемся обществе наиболее способствуют становлению профессионала, развитию у него профессиональной мобильности – появление у человека метапрофессиональных качеств и сформированность ключевых квалификаций.

Под ключевой квалификацией понимается комплекс психологических качеств, способностей в структуре общей квалификации инженера:

- общеобразовательные знания, умения, навыки широкого профиля;

- общепрофессиональные знания, необходимые для широкого круга деятельности;
- когнитивные способности;
- общие психомоторные способности;
- личностные качества;
- социальные способности.

Метапрофессиональные качества направлены на успешную деятельность инженера в профессиональной среде, обеспечивая качество и надежность труда, помогая специалисту гибко ориентироваться на рынке труда. В состав метапрофессиональных качеств, по мнению ряда исследователей входят:

- самоменеджмент (синтез качеств и способностей, которые позволяют человеку эффективно управлять собой в различных видах деятельности и общении);
- предприимчивость (предпринимательская активность, способность к проявлению профессионального энтузиазма и инициативы, самостоятельности для необходимости получения результата);
- коммуникативность (способность к деловому сотрудничеству, готовность работать с другими людьми, а также навыки коммуникативного воздействия);
- социально-профессиональная ответственность (внутренняя форма саморегуляции деятельности субъекта, которая характеризуется сознательным соблюдением моральных принципов и правовых норм);
- практический интеллект (интегральная способность к продуктивному решению практических проблем и задач на основе неявных знаний и профессиональной интуиции);
- креативность (способность к созданию продуктов, отличающихся новизной, оригинальностью, уникальностью).
- Формирование ключевых квалификаций и метапрофессиональных качеств как главных конструкторов профессиональной мобильности возможно, на наш взгляд, на основе принципиально новых стратегий организации обучения, ориентированных на развитие профессиональной гибкости человека.

III. В постижении сущности многих процессов и явлений особое место занимает метод моделирования. Создавая модель, мы осмысливаем прошлый опыт, фиксируем и закрепляем достижения, учитываем ошибки, чтобы избежать их на новом витке развития. Получаемый образец – не догма, а ориентир, который люди, обучаясь и работая в профессии, осознанно или интуитивно усваивают.

Необходимость построения модели процесса формирования профессиональной мобильности будущих инженеров при изучении гуманитарных дисциплин диктуется рядом обстоятельств.

1. Модель даст представление о целостном содержании процесса формирования профессиональной мобильности будущих инженеров при изучении гуманитарных дисциплин, его внутренней структуре.

2. Разработка модели позволит объединить информацию об отдельных сторонах процесса формирования профессиональной мобильности, средствах, формах и методах управления ими.

3. Модель раскроет возможности гуманитарных дисциплин в процессе формирования профессиональной мобильности будущих инженеров.

4. Модель ослабит, а в ряде случаев снимет противоречие между объективными требованиями к профессиональной подготовке будущих инженеров и имеющимся уровнем профессионального образования в высшей школе.

На основе созданной модели разрабатывается технология процесса формирования профессиональной мобильности будущих инженеров при изучении гуманитарных дисциплин, которая ориентирована на достижение следующих целей:

- актуализация профессионально-личностного потенциала;
- профессиональное развитие личности;
- формирование ключевых квалификаций и метапрофессиональных качеств;
- приобретение опыта квалифицированного выполнения профессиональной деятельности;
- обеспечение субъект-субъектного взаимодействия всех участников профессионально-образовательного процесса.

Таким образом, реализация рассмотренных теоретических основ позволит организовать процесс формирования профессиональной мобильности будущих инженеров при изучении гуманитарных дисциплин, способствующий подготовке профессионально мобильных специалистов технического профиля.

Библиографический список

1. **Андреев, А.** Знания или компетенции? / А. Андреев // Высшее образование в России. – 2005. – № 2. – С. 3–11.
2. **Борозенец, Г. К.** Интегративный подход к формированию коммуникативной компетентности студентов неязыковых вузов средствами иностранного языка: дис. ... д. пед. наук: 13.00.08 / Г. К. Борозенец. – Тольятти, 2005. – 434 с.
3. **Вражнова, М. Н.** Система профессиональной адаптации студентов технических вузов в условиях взаимодействия «вуз – предприятие»: дис. ... д. пед. наук: 13.00.08 / М. Н. Вражнова. – Казань, 2005. – 413 с.
4. **Государственные образовательные стандарты нового поколения** / под ред. В. Д. Шадрикова. – М.: Логос, 2006. – 56 с.

5. **Концепция** модернизации российского образования на период до 2010 года: распоряжение правительства РФ от 29 декабря 2001 года № 1756-р. // Российская газета. – 2001. – 31 дек. – 7 с.

6. **Сластенин, В. А.** Концептуальные основы реализации воспитательного потенциала содержания непрерывного педагогического образования: методическое пособие / В. А. Сластенин, В. В. Пустовойтов. – М.: Изд-во Моск. пед. ун-та, 2002. – 62 с.

7. **Сластенин, В. А.** Педагогика: профессиональная компетентность педагога / В. А. Сластенин. – М.: Мысль, 1992. – 237 с.

8. **Энциклопедия** профессионального образования: в 3 т. Т. 3 / под ред. С. Я. Батышева. – М.: АПО, 1999. – 488 с.

УДК 378

О. В. Мясникова

СИНТЕЗ РАЦИОНАЛЬНОГО И ЭМОЦИОНАЛЬНОГО В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТОВ УНИВЕРСИТЕТА

Долгое время образование трактовалось исключительно с позиций технократизма и все отношения в образовательном пространстве (преподаватель – студент, студент – текст, личность – цели и др.) складывались в устремлении участников педагогического процесса к более быстрому, объемному потреблению информации. Преобладание сциентизма в обучении стало одной из причин кризиса в педагогике, связанной с «дефицитом культуры в образовании» (В. П. Зинченко), «с его технократической перегрузкой и «гуманитарным голоданием» (Ю. В. Сенько). Но все возрастающая обращенность в педагогике к понятиям «культура, понимание, смысл» подчеркивает постепенное сдвижение акцентов, выдвижение иных целей и смену установок: от технократических, информационно – знаниевых на гуманитарные, личностно – ориентированные. Образование в этой связи является «способом становления человека в культуре» [6, с. 14]. Выражая себя и смыслы, а также и информацию посредством знаков, человек наполняет пространство различными текстами. Образование таким образом представляет собой полифонию языков, отношений, текстов. Чтобы уметь в них ориентироваться, мало обладать предметными знаниями, умениями и навыками, нужно еще подключать такие качества и способности, которые помогли бы личности сопереживать, чувствовать Другого, понимать себя и уметь выражать свой смысл и др.

Восстановление целостности развития личности – важная задача педагога, которая решается только при изменении устоявшихся понятий относительно учения и приобщения к новым, гуманитарным основаниям: рефлексивности, другодоминантности, метафоричности, пониманию, диалогичности [6]. Развитие личности – это единение и взаимодействие всех ее подструктур: познания, воли (действия) и чувства (у В. П. Зинченко 3 сферы: техносферы, семиосферы и духосферы). Превосходство одного над другими, полное или частичное игнорирование какой – либо составляющей приводит обязательно к разрушению целостности и преобладанию отдельного компонента, в конечном итоге вытеснение всех «лишних» элементов из процесса.

Соотношение эмоционального и рационального в человеческой деятельности осуществляется в герменевтическом кругу: я чувствую, познавая, но в то же время познаю что – то новое, переживая осознанное. Ф. Т. Михайлов таким образом подчеркивал взаимодействие чувств и мыслей: «Нельзя сообразить (осмыслить), если не вообразить».

Образование претерпевает сегодня пересмотр ориентиров, которые складывались годами и на них воспитывалось не одно поколение. Вернуть в обучение эмоции, переживания, значит уйти от определенности, предсказуемости, однозначности, автоматизма в педагогическом процессе. Школа должна быть «равновесием души и глагола», по словам Марины Цветаевой. Как для науки важен дух, так и для образования важна душа, которая проявляет себя внешне через эмоции, чувства, переживания. В учебном процессе человек попадает в мир взаимодействий: различных культур, текстов, субъектов. Чтобы ориентироваться в этих отношениях, надо попытаться понять, осмыслить то Другое, которое неизвестно. Понимание является основным условием диалога культур преподавателя и студента, осмысления учебных текстов, выстраивания отношений в педагогическом процессе.

Общаясь в культуре, участники читают тексты, которые подлежат пониманию. И здесь нельзя не подчеркнуть неотъемлемую связь эмоций и разума при понимании, осмыслении культурного текста, т. к. чувственно – образные источники, основанные на эмоциях субъекта, создают условия и предпосылки для наиболее естественного перехода к пониманию научного знания.

Образование объединяет в себе все многообразие текстов: учебный повествовательный текст, текст – студент, текст – преподаватель, текст – группа, текст – обстановка (мизансцена) и др. Взаимовлияние этих текстов представляет весь процесс обучения. В зависимости от того, как будут складываться отношения между данными текстами, как они будут восприниматься, осмысляться, создаются определенные условия и атмосфера, организуется процесс: прагматично, технократично или личностно, гуманитарно.

Содержание образования представлено текстами культуры, которые являются фрагментами культуры «ставшей», подлежащей усвоению; резуль-

тат деятельности автора, разработчиков стандартов образования. Учебный текст, обращенный лишь к разуму и обладающий исключительно информативной силой, технократичен, ограничен в познании. Студент пересматривает, открывает, переоценивает свои собственные установки, ценностные ориентиры, изменяет взгляды на некоторые проблемы в том случае, если содержание не только прочитано, но и прочувствовано. То есть текст, условия, в которых он интерпретируется, смыслы, которые в нем заложены, могут послужить тем основанием, на котором запускается механизм саморазвития, самопознания личности. Эмоции выступают здесь основными «двигателями» мышления и познания. Эту неразрывную связь эмоционального и рационального видели и подчеркивали многие ученые (Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн, П. Фресса, Ж. Пиаже, К. Юнг, В. П. Зинченко, Ю. В. Сенько и др.) В настоящее время в педагогике складывается твердая тенденция к переосмыслению приоритетов в образовании. «Ориентация на личность в обучении повлекла за собой пристальное внимание к проблеме смысла в обучении, осмысленного обучения как свободного, самостоятельного учения, идущего от ученика, направленного на усвоение смыслов изучаемого как элементов личностного опыта (К. Роджерс) и приводящего в итоге к осознанию и пониманию Смысла Жизни. При этом задача педагога – создать условия, способствующие проявлению смысла, условия для творческой активности ученика» [1, с. 60].

Обращенность в учебном процессе к элементам, приемам, заимствованным из театральной педагогики, подчеркивает неразрывную связь логического (информационного) с эмоционально – образным (смысловым). Можно предположить, что именно искусство выводит технократическую зациклинность на предмете, на новый уровень отношений: к тексту, к Другому, самому себе. Драматизация предполагает реализацию на практике принципа единства рационального и эмоционального, по возможности максимального преодоления искусственности в педагогическом процессе. Ориентируясь на данный принцип в понимании, осмыслении учебных текстов, преподаватель создает такие условия, в которых учебные ситуации при работе с текстом развивались бы не только с учетом рационально – логического, а в большей степени эмоционально – образного мировосприятия и мироосмысления. При этом важно определить те приемы, способы, элементы, которые позволяют одухотворять, «оживлять» педагогический процесс, выявлять новые смыслы и ценности в нем, а также раскрывать возможные пути их применения на практике. Ориентация преподавателя на обеспечение единства рационального и эмоционального позволяет ему реализовывать в учебной деятельности педагогические задачи: помочь студенту увидеть и осознать огромный потенциал, заложенный в содержание текста, который при соответствующих условиях способствует развитию: мышления критического, творческого, рефлексивного, ассоциативного; личностных качеств: воображения,

эмпатических способностей; формированию активной субъектной позиции; обогащению новыми качествами своего эмоционального поведения: отчетливость и яркость речи, корректное использование пантомимических и мимических реакций, регулирование громкости речи, поднятию на более высокий уровень «культуры невербального общения» (Н. Ю. Посталюк). Все это поможет будущему специалисту найти свое личное, индивидуальное, значащее для него в своей профессии, утвердиться в коллективе, попытаться открыть в себе новые возможности для реализации способностей.

Все предполагаемые качественные преобразования личности можно наблюдать в различных изменениях и в отношениях: к тексту и его интерпретации, диалогу с преподавателем, к своему эмоциональному поведению.

Руководствуясь данными целевыми установками, были подобраны и разработаны задания, которые можно разделить на 4 основные группы, отвечающие за свой спектр изменений. Первая группа заданий акцентирована на попытку изменить отношение к тексту и у студентов, и у преподавателя: от текста – информации к тексту – «смыслоносителю». Задания данного уровня способствуют обнаружению различий между переводом и пониманием текстов, а также осознанием того, что существуют тексты для перевода (информационные вкладыши, технические, медицинские инструкции; описания лекарств, химических веществ и др.) и тексты, не ограничивающиеся овладением значениями (художественные тексты, страноведческие тексты занимательного характера, публицистика на актуальные темы и др.).

Приведем некоторые приемы и задания из данной группы:

– Вы видите 4 текста. Переведите их! Выразите главную мысль в 1, 2, 3, 4 текстах!

– Какие тексты однозначны в понимании, на Ваш взгляд? Что главное в данных текстах, информация или мысли, возникающие после прочтения? Чем отличаются тексты 1, 3 от текстов 2, 4? Ответы запишите на листе!

– Найдите единомышленников, которые выбрали для понимания Ваш текст. Сравните записанные Вами главные мысли! Есть ли различия? Как Вы считаете, почему?

– Какой(ие) текст(ы) предполагает(ют) только перевод и усвоение информации, а какие тексты способствуют домысливанию содержания? (Ваше мнение запишите на листе)

– Прочитайте текст! В тексте прослеживается проблема. Попробуйте понять, какую идею хотел передать автор данным текстом?

– Как Вы считаете, можно ли ограничиться только дословным переводом текста? Если да, то для каких целей? Если нет, то почему? Ответы запишите на листе!

Подобные упражнения предполагают стимулирование читателя задуматься над своим отношением к чтению и пониманию учебного текста, осознать, что в процессе обучения встречаются тексты для различных целей

и актуализация поиска своего смысла в тексте может привести к самостановлению устойчивой субъектной позиции и развитию критического мышления. Критическое мышление, цитируя слова Р. П. Мильруд, А. А. Гончарова – «это целенаправленный акт познавательной деятельности, в котором подвергаются сомнению суждения, проверяются и перепроверяются аргументы, формируются собственные умозаключения, утверждаются взгляды и убеждения, принимаются решения» [3]. В заданиях постоянно предлагаются тексты на выбор. Это позволяет преподавателю создать ситуацию «свободы выбора содержания» (Н. Ю. Посталюк), что играет важную роль в самоутверждении личности.

Вторая группа приемов создает благоприятные условия для развития у студентов разных видов мышления: ассоциативного, критического, творческого. Вот некоторые задания данной группы:

- Прочитайте текст 1 раз! Выберите ассоциограмму по теме, подходящей к тексту, по Вашему мнению.
- Есть ли разногласия при выборе ассоциограмм?
- Как Вы считаете, можно ли подобрать несколько ассоциограмм к одному тексту? От чего это зависит?
- Запишите Ваше понимание 5 афоризмов (на Ваш выбор) на отдельном листке. Обменяйтесь листами с одноклассником.
- Выберите себе пословицу и объясните ее для других!
- Просмотрите высказывания (афоризмы) и напишите Ваше понимание на листе! Прикрепите их на доску и сравните. Есть ли различия в понимании? Выберите себе 2 – 3 афоризма, переведите их и напишите на отдельных листах противоположное высказывание по смыслу, на Ваш взгляд. Обменяйтесь с коллегой листами и найдите по антонимам выбранные Вашим коллегой афоризмы! Были ли разногласия?
- Выберите себе одно высказывание и напишите мысль, которую хотел передать автор данным афоризмом!

В заданиях очень часто используется прием «самопрезентации»: коллажи, выставки, обмен заданиями с коллегами. Это позволяет акцентировать внимание студентов на важности формы и содержания подачи материала. Следуя утверждению Н. Ю. Посталюк, «содержание сообщения обращено к разуму, форма его – к эмоциям» [5, с. 24]. Поэтому так важно уметь не только понять и осмыслить содержание, но и правильно, четко, эмоционально его донести.

И именно *третья группа заданий* имеет своей целью обратиться к внутреннему, эмоциональному миру студента. С помощью некоторых приемов из театральной педагогики сделана попытка обогатить процесс обучения новыми невербальными языками и дать возможность студенту попробовать себя в новых ролях, в то время как преподаватель, наблюдая, может открыть в своих воспитанниках некоторые скрытые возможности. Такие задания

воспитывают культуру невербальных средств общения, тренируют речевой, телесный, мимический аппараты, помогают регулировать свои эмоции, что, несомненно, ведет к развитию таких качеств как контактность, раскрепощенность в суждениях, яркость, индивидуальность в поведении, при этом не упускается также и рациональный компонент, который закладывается в содержание. Приведем примеры некоторых заданий данной группы:

- Работа в группах. Выберите себе известную пословицу и инсценируйте ее! Остальные отгадывают пословицу.
- Вспомните ситуацию из жизни, к которой подходила бы любая из предложенных пословиц.
- Разыграйте данный текст по ролям! Какой герой Вам больше всего симпатичен, почему?
- «Ответь без слов». Студенты поочередно задают друг другу вопросы, но ответы на эти вопросы производятся строго ограничено – только мимически.
- Что сложнее для Вас, задать вопрос и понять мимический ответ или понять вопрос и ответить мимически? Ответы запишите на листе.
- Разыграйте диалог с помощью данных высказываний.
- Составьте истории к следующим высказываниям, пословицам! Пословица должна заканчивать сцену как вывод.
- Разыграйте придуманные ситуации в сценках. (в группах). Пословица не должна звучать.
- Остальные наблюдают и подбирают пословицу, которая подошла бы к данной сценке.

Здесь актуально не только содержание, а форма, способы, средства его подачи и умение донести смысл до Другого, увлечь, заразить его своей идеей. Очень важен в этой группе заданий момент осмысления, рефлексия своего поведения. Такой подход предполагает обращение внимания у студентов не только на содержательную сторону своих текстов, но также и на внешнюю (манера говорить, вести диалог, использование невербальных языков). Развитие эмоциональности студентов, несомненно, играет важную роль в становлении его профессиональной компетенции наряду со знаниями, умениями и навыками.

Четвертая группа заданий обращена к стремлению снять некоторые барьеры в отношениях преподавателя и студента: боязнь задавать вопросы; установка на ведомую роль студента и ведущую роль преподавателя; запланированность ответов на поставленные преподавателем вопросы и др. А также предлагаемая работа в мини – группах позволяет сменить роли и мизансцены на занятиях, создать ситуации, в которых, по словам Е. Е. Шулешко, «происходит скачок в развитии самосознания». Вот некоторые приемы и задания данной группы:

– Работа в группах. Выберите себе цитату и интерпретируйте ее своими словами. Другие группы должны определить, о какой цитате идет речь.

– Распределитесь по группам (3–4 человека). Выберите себе высказывание и аргументируйте его правоту, на Ваш взгляд.

– Работа в группах. Напишите ключевые слова к Вашему тексту, по которым можно передать основную мысль текста. Запишите их на листке. Обменяйтесь с коллегами из других групп, работающих с этим же текстом, Вашими ключевыми словами. Есть ли различия? О чем это говорит, как Вы считаете?

– Какие ответы, на Ваш взгляд, боле интересны для Вашего собеседника?

– Как Вы считаете, каждая роль отличается только ответами или также поведением, манерой разговаривать и др.? Ваши ответы запишите на листе.

На примере одного фрагмента занятия, на котором реализуется принцип воссоединения эмоционального и рационального в работе с учебным текстом, можно рассмотреть и оценить взаимодействие и взаимосвязь все четырех компонентов драматизации: когнитивного, смыслового, эмоционального, поведенческого.

Цель использования средств драматизации:

– открытие возможностей множественности интерпретаций одного и того же текста через ассоциации;

– акцентирование внимания на способности вычленять из содержания главное, лично – значимые моменты;

– обнаружение и осознание авторства любого читателя при интерпретации текста.

Мизансцена: учебная аудитория; при работе с коллажами предоставление возможности свободного перемещения по аудитории.

Атмосфера: открыта для общения, обсуждения; отсутствие элементов контроля и оценивания.

Преподаватель занимает позицию наблюдателя, организатора творческого процесса.

1 шаг:

Студентам предлагается текст, который они прочитывают один раз и подбирают подходящую (индивидуально) из предложенных ассоциогамму. Ассоциогаммы подбираются все по тексту и по теме только с различных позиций.

2 шаг:

Далее идет обсуждение в форме беседы о возможности нескольких интерпретаций одного и того же текста. Выявляются причины, влияющие на осмысление текста: личные переживания по поводу содержания; эмоциональная настроенность читателя в данный момент и др.

3 шаг:

Текст предлагался студентам не законченный и им предоставляется возможность попробовать закончить эту историю и сравнить свои сочинения с авторским. Этот вид работы развивает творческое мышление и умение прогнозировать события.

4 шаг:

Студенты определяют в тексте главную идею (индивидуально) и дают название данной истории. Свои мнения записывают на листах и вывешивают на доску или стену. Получается коллаж из нескольких записей. Преподаватель заранее должен подготовить чистые листы, лучше разноцветные для яркости, и фломастеры.

5 шаг:

Смещается мизансцена к коллажу. Идет коллективное обсуждение записей. Студенты и преподаватель свободно общаются и выдвигают свои предположения на вопрос о различии главных мыслей одного и того же текста у разных людей. Далее студенты оформляют свое мнение письменно.

Таким образом, при чтении данного текста студенты познакомились не только с переводом, который был известен после первого прочтения, но и попытались увидеть в тексте разнообразие смыслов, раскрывающихся при каждом новом соприкосновении с ним и принять, понять другие интерпретации, что положительным образом влияет на умение выстраивать диалог, находить нужные, образные ассоциации, творчески подходить к решению какой – либо задачи.

Итак, понимание текста в условиях драматизации имеет своей целью попытаться разрешить противоречие в учебном процессе между зациклированностью на рациональных компонентах (информация, перевод, усвоение) и все более усиливающейся тенденции в образовании: переход к смысловому обучению, где основные условия организации педагогического процесса становятся, по словам О. С. Булатовой, «вчувствования, переживания, т. е. условия, системообразующим фактором для которых выступает механизм персонализации («я – в – мире»)), а ведущим методом организации учебной деятельности – эмоционально – личностный поиск смыслов» [1, с. 77].

Библиографический список

1. **Булатова, О. С.** Искусство современного урока [Текст]: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / О. С. Булатова. – М.: Издательский центр «Академия», 2006. – 256 с.
2. **Зинченко, В. П.** Психологические основы педагогики (Психолого – педагогические основы построения системы развивающего обучения Д. Б. Эльконина – В. В. Давыдова) [Текст]: учеб. пособие / В. П. Зинченко. – М.: Гардарики, 2002. – 431 с.

3. **Мильруд, Р. П., Гончаров, А. А.** Теоретические и практические проблемы понимания коммуникативного смысла иноязычного текста / Р. П. Мильруд, А. А. Гончаров // ИЯШ. – 2003. – № 1. – с. 12 – 18.
4. **Михайлов, Ф. Т.** Самоопределение культуры [Текст] – Философский поиск / Ф. Т. Михайлов. – М.: «Индрик», 2003. – 272 с.
5. **Посталюк, Н. Ю.** Педагогика сотрудничества: путь к успеху [Текст] / Н. Ю. Посталюк. – Изд – во Казанского университета, 1992. – 106 с.
6. **Сенько, Ю. В.** Гуманитарные основы педагогического образования [Текст]: Курс лекций: учеб пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Ю. В. Сенько. – М.: Издательский центр «Академия», 2000. – 240 с.

УДК 378:377

О. Л. Картешкина

К ВОПРОСУ О ФОРМИРОВАНИИ КОНКУРЕНТОСПОСОБНОСТИ ВЫПУСКНИКОВ ВУЗА

Проблемы высшего образования включают в себя вопросы, связанные с качеством образовательного процесса и его результатов. Одним из показателей качества выпускников вуза являются характеристика конкурентоспособности молодых специалистов, которая содержит в себе профессиональную компетентность, личностные характеристики выпускника, умение легко и быстро адаптироваться в рабочей среде, готовность к обучению и самообразованию и построению карьеры. Введение учебной дисциплины «Технология карьеры» способствует успешному решению проблем, связанных с формированием конкурентоспособности студентов, их дальнейшим трудоустройством. Итогом обучения должно стать расширение поведенческого репертуара, решение проблемы занятости, формирование гибких жизненных профессиональных стратегий, формирование и осознание собственной профессиональной позиции, выстраивание индивидуальной модели профессионального становления, вхождение и адаптация на рынке труда.

Конкурентоспособность может рассматриваться как реализуемая потребность в состоятельности за высокое качество жизни. Стиль проявления конкурентоспособности зависит от понимания человеком качества жизни, от того, какой смысл он вкладывает в это понятие. Механизм конкурентоспособности как состоятельности за высокое качество жизни – это личностная активность студента. «Конкуренция подстегивает больше, нежели честолюбие, не дает расслабиться. Поэтому она скорее катализатор ваших будущих побед, нежели препятствие на пути к ним» [6]. Развитие студента в конкурентоспособного специалиста с высокими ценностными запросами,

возможно, при создании в ВУЗе единой системы воспитания жизненной активности будущих специалистов, структурными элементами которой, по мнению Л. П. Лазаревой [3], являются:

- психодиагностика как фактор саморазвития жизнеустойчивости будущих специалистов;
- учебный план, в основе которого лежит идея разумной полезности дисциплин и развития взаимосвязей между предметами различных циклов (специальные и гуманитарные предметы, естественно математические);
- методики творческого развития интеллектуальных способностей студентов;
- организация условий для эмоционального интеллекта;
- стимулирование позитивной социальной активности будущих специалистов.

Понятие «личностная активность» включает в себя интеграл культурно-умственно-нравственной развитости личности как залог, смысл, форму жизненной активности человека. В отечественной психологии активность личности традиционно осмысливается, как способность производить общественно значимые преобразования в мире на основе приобретения богатств материальной и духовной культуры, проявляющаяся в творчестве, волевых актах, общении. Для того чтобы организовать систему педагогической деятельности по воспитанию жизненной активности личности нужно определить пути развития нравственных характеристик личности, на основе которых происходит самостоятельный выбор ее ценностных ориентаций, формируются интересы и потребности. В первую очередь требуется выявить психолого-педагогические механизмы, лежащие в основе развития жизненной активности как свойства личности студента. Перед преподавателями стоит конкретная задача – найти все побудительные стимулы, которые, как писал С. Л. Рубинштейн [4], «должны пройти через голову человека», чтобы превратиться в мотивы поведения и действия. Из этого суждения вытекает следующее: внешнее воспитательное воздействие при педагогической целесообразной и обоснованной его организации превращается во внутренний механизм саморегуляции, самоуправления и самовоспитания.

Конкурентоспособность в интегративности всех ее проявлений – это уже следствие воспитательных воздействий, осуществляющееся в рамках определенной системы. Мы разделяем точку зрения Л. П. Лазаревой [3], что эффективность этой системы достоверна тогда, когда в структуре личности студента происходит развитие жизненной активности по следующим этапам:

1. *Появление стимула* (стимулом может являться деятельность личности или отдельное ее свойство, обобщенное и закрепленное в виде морального правила, сознательно организованного и спланированного педагогического

образца, стимул воспринимается и отражается во внутреннем мире личности, получает оценку).

2. *Формирование мотива* (на основе осознания и принятия стимула происходит развитие внутреннего побуждения, которое способно превратиться во внешнюю акцию).

3. *Выбор* – программы и формы поведения (мотив выполняет свою функцию в становлении свойства личности в том случае, если будет найдена адекватная ему форма поведения).

4. *Реализация мотива* в поведении и переход последнего в привычку (осуществляется в реальных практических ситуациях в процессе выполнения образующих видов деятельности).

5. *Интегрирование* привычной формы поведения в свойство личности (привычка становится свойством личности в том случае, когда объединяется с несколькими однородными привычками, что возможно не только в строго определенных, но и многообразных, постоянно меняющихся ситуациях жизни и деятельности специалиста).

В соответствии с учебным планом, утвержденным в 2005 учебном году, в Дальневосточном государственном аграрном университете, в рамках регионального компонента был введен предмет «Технология карьеры».

Цель данного курса предполагает формирование знаний, умений и личностной готовности к действиям, способствующим достижению успеха в трудоустройстве и профессиональной карьере [7]. Для достижения цели поставлены следующие задачи:

1. Сформировать у студентов устойчивую мотивацию к изучению дисциплины и потребность в систематизированных знаниях в данной области.

2. На основе теоретических знаний сформировать практические умения и навыки поиска работы, трудоустройства и построения карьеры.

3. Сформировать целостные представления о ситуации на рынке труда.

4. Сформировать умения определять наиболее эффективные пути, средства и методы достижения успеха в профессиональном и должностном росте.

5. Сформировать мотивацию к развитию карьеры.

6. Обучить приемам эффективной самопрезентации.

В ходе освоения курса студенты опираются на ранее полученные знания в процессе изучения следующих дисциплин: «Социология», «Психология», «Конфликтология», «Правоведение», «Русский язык и культура речи», «Культура общения» и др.

В результате выполнения учебной программы курса студент *должен знать*: реальную ситуацию на рынке труда; содержание понятия карьера и ее виды; этапы карьеры и их специфику; принципы планирования и управления карьерой; возможные способы поиска работы; агентства по трудоустройству, принципы и методы их работы; правовые аспекты взаимоотноше-

ния с работодателем; принципы составления резюме; правила поведения в организации. Студент *должен уметь*: анализировать изменения, происходящие на рынке труда, и учитывать их в своей профессиональной деятельности, планировать и контролировать изменения в своей карьере; составлять резюме; оценивать предложения о работе; эффективно использовать полученные теоретические знания при поиске работы; выбирать наиболее эффективную стратегию и тактику поведения в конфликте. Студент должен получить навыки планирования собственной карьеры; прохождения интервью; заполнения анкет и прохождения тестирования; самопрезентации; рационального поведения в конфликтных ситуациях; эффективного делового общения.

Важным элементом дисциплины «Технология карьеры» является составление портфолио. «Паспорт/портрет профессиональной карьеры» в настоящее время желательно иметь всем выпускникам системы профессионального образования. Он представляет собой индивидуальный портфель официальных документов, отражающих знания, умения и навыки студента, которые могут быть востребованы на рынке труда. Основное назначение паспорта – помочь выпускникам совершить переход от учебы к трудовой деятельности или продолжению обучения на более высоком уровне и представить работодателям наиболее полные сведения о квалификации, а также академических знаниях, умениях и навыках молодых людей – претендентов на будущее место работы.

Составляя рабочую учебную программу предмета, использовались принципы систематичности и последовательности, которые обеспечивают логически последовательное изучение тем и учебного материала; стройную систему в организации практических работ, а также учета и проверки знаний и умений. Учебная программа и тематический план несут большую смысловую нагрузку: кроме распределения учебного времени по темам, они определяют знания, умения и навыки, которые студенты должны получить при изучении дисциплины. Это имеет особое значение, так как дисциплина является одной из ведущих для овладения карьерными компетенциями, она закладывает основы самореализации выпускника в производственной деятельности, формирует жизненную активность. Сформированные при изучении этой дисциплины требования к практическим умениям и навыкам должны помочь при трудоустройстве и профессиональному росту выпускников, адаптации в современном мире.

Содержание дисциплины «Технология карьеры» дает большие возможности использовать разнообразные методы и средства обучения. Оптимальный выбор их и сочетание является обязательным для современного высшего учебного заведения, позволяет повышать эффективность обучения, а так же формировать личностные качества студентов, их самостоятельность, инициативность, стремление к постоянному самосовершенствованию.

Для расширения поведенческого репертуара студентов, формирования личностных характеристик наряду с рациональными методами мы используем активные и инновационные методы обучения. Так же большое значение имеет выбор не только методов, но и средств подготовки будущих специалистов. В практике преподавания дисциплины «Технология карьеры» наибольшее применение нашли следующие средства: наглядные пособия (плакаты, схемы, иллюстрации, фотографии). А так же технические средства обучения (телевизор, видеомэгнитофон, компьютеры), аудиовизуальные средства (видеофильмы, слайды). Особое значение имеют дидактические материалы (сценарии деловых игр, нормативные документы, ситуационные задачи, анкеты, практикумы по самостоятельной работе и т. д.)

Выбор именно этих методов и средств подготовки обусловлен характером дисциплины, ее содержанием и имеющимися материальными возможностями вуза. Остановимся подробнее на использовании некоторых из них.

Программа курса «Технология карьеры» рассчитана на аудиторные занятия, состоящие из лекционных, практических занятий, консультаций и самостоятельной работы студентов.

Традиционно, при чтении лекции, где излагается значительный объем информации, например, на вводной лекции «Деловая карьера в современном мире» или обзорной «Особенности современного рынка труда» используются объяснительно-иллюстративные методы. При изучении нескольких тем курса используются методы проблемного изложения. Так, например, тема: «Технология трудоустройства» содержит в себе вопросы, связанные с поиском работы, его этапами, способами и приемами. Перед студентами ставится проблема: можно ли успешно найти работу за короткое время? В начале лекции ни один студент не способен дать точный ответ, четко определить этапы действий по порядку. Путь решения проблемы трудоустройства преподаватель показывает сам, но с постоянной опорой на знания и уже, как показывает практика, опыт студентов. В ходе такой лекции происходит постоянный контакт с аудиторией, студенты вовлечены в процесс обучения на протяжении всей лекции. Проблемные ситуации-демонстрации могут «подаваться» и в ходе самой лекции. Так, например, при изложении темы «Успешный стиль организационного поведения» используется прием проблемной ситуации-оценки. Приводится пример спорного поведения молодого специалиста на новом месте работы, студенты должны продолжить сюжет. Ситуация, с помощью студентов, рассматривается в разных вариантах развития событий и с разными последствиями. Цель такого приема: провести критический анализ на основе полученной информации в ходе лекции и сделать вывод о правильности действий человека и выбора оптимальной модели поведения. Здесь присутствует принудительная активизация мышления, студенты во время лекции проигрывают ситуацию, высказывают свое мнение, что дает нам право отнести этот метод к активным.

Практические занятия курса имеют ярко выраженную специфику, так как основой является практическая работа с тестовым материалом, различные упражнения и тренинги. Педагогическая задача заключается в преобразовании совокупности индивидов в единый деятельный организм, формирующий у студентов способности быть субъектами групповой деятельности. Вместе с тем, каждый студент должен остаться самостоятельным субъектом. Мы согласны с утверждением Н. Е. Щурковой, что «индивидуальность только и может себя выявить в сопоставлении с другими индивидами, обнаружить свою особенность в ходе общей деятельности» [8, с. 27]. Во время практических занятий решается задача воспитания коммуникативных качеств будущего специалиста, включающих умение работать в коллективе, поддерживать атмосферу инициативы, творчества и сотрудничества, принимать на себя ответственность за деятельность группы в целом. Активность выпускников в ходе выполнения практических заданий возможна при наличии эффективной мотивации. Студенты понимают значимость работы, социальные последствия, которые могут наступить, если они не будут владеть необходимыми навыками и умениями.

Среди активных методов стимулирования учебно-познавательной деятельности на практических занятиях следует выделить: деловые игры, практические упражнения, метод стимулирования занимательным содержанием, творческие задания. Остановимся подробнее на использовании в процессе подготовки будущих специалистов сельского хозяйства деловых игр. Студентов необходимо систематически ставить в такие условия, которые позволили бы упражняться в том или ином виде профессиональной деятельности. Ролевая игра проводится по теме: «Интервью» [7]. Цель и задача игры: развитие у студентов навыков прохождения интервью, формирование умения вести деловую беседу, снятие «стресса собеседования» путем проигрывания ситуации интервью. Студенты выступают в роли «соискателя», «работодателя» и «эксперта», получают возможность более объективно оценить свои сильные и слабые стороны, значимые для успешного трудоустройства и дальнейшей трудовой деятельности. По предложенному сценарию студенты самостоятельно готовятся: «работодатели» намечают вопросы интервью и задания, «соискатели» готовят резюме, готовятся к интервью (продумывают ответы на предполагаемые вопросы, составляют список вопросов, которые хотелось бы задать «работодателю»). «Эксперты» готовят и то и другое, организуют пространство. После проведения игры «соискатели» делятся своими впечатлениями, «работодатели» принимают и объясняют решение, указывают благоприятные моменты и негативные. «Эксперты» высказывают свой взгляд на происходящее. В конце занятия подводятся общие итоги, где учитываются: уровень делового общения, поведение, уровень речевой культуры, компетентность и эффективность вопросов, корректность в ходе проведения интервью. Важным оценочным

компонентом является эффективность самопрезентации, подача себя, убедительность приводимых доводов. Во всех предлагаемых ролях студенты участвуют по очереди.

Несмотря на сложность проведения деловых игр (подготовка комплектов документов, составление и корректировка сценария, анкет, заданий), мы продолжаем работу в этом направлении. Практика проведения ролевых игр имеет особое значение, так как итоговое занятие курса «Технология карьеры» проводится в форме мини-ярмарки с приглашением настоящих работодателей по профилям специальностей институтов. Для студентов это реальный шанс получения предложения о месте работы, еще в стенах ВУЗа.

Творческие задания для самостоятельной работы студентов мы относим не только к методам активизации мыслительной деятельности, но и к методам развития психических функций, творческих способностей и личностных качеств будущих специалистов. Творческое начало в наибольшей степени, на наш взгляд, активизируется при самостоятельной работе студента, имеющей элементы поиска, научной новизны. К таким работам, в первую очередь, следует отнести выполнение рефератов по дисциплине «Технология карьеры». В процессе выполнения самостоятельной работы студенты развивают представление о методологии исследований, формулируют задачу научного поиска, выбирают способ ее решения. При выполнении реферата проходит процесс от познавательной деятельности к самостоятельной творческой работе, что создает широкие возможности для самовыражения, формирует творческий потенциал самого студента как будущего специалиста. Индивидуальность каждого члена группы проявляется и во время защиты реферата. Участники группы могут не соглашаться с мнением выступающего, могут высказывать свое мнение. Такой порядок защиты самостоятельной работы позволяет каждому студенту задать вопрос, продемонстрировать свое умение формулировать мысли и рассуждать, всем вместе участвовать в коллективном поиске решений. Залогом успеха такой работы является создание здорового психологического климата в студенческой группе, что является фактором личностного развития будущих специалистов. Преподаватели, психологи-педагоги должны обращать особое внимание на развитие культуры общения студентов, на формирование личностных качеств таких, как самостоятельность, инициативность, стремление к постоянному самосовершенствованию, а так же на ценностные, морально-этические представления студентов [1]. Неразвитость этих качеств является основным деструктивным фактором развития жизненной активности.

С 2005 по 2008 гг. нами проводились исследования коммуникативной и аксиологической деятельности студентов по принципу: «до» и «после» проведения курса «Технология карьеры». Исследование осуществлялось по методике оценки коммуникативных и организаторских склонностей (КОС) [5]. Данная методика использовалась для выявления коммуникативных и

организаторских склонностей личности (умение четко и быстро устанавливать деловые и товарищеские контакты с людьми, стремление расширять контакты, участие в групповых мероприятиях, умение влиять на людей, стремление проявлять инициативу и т. д.).

Сводные данные по оценке коммуникативных и организаторских склонностей показаны в табл. № 1, 2.

Анализируя результаты, полученные в ходе исследования по исследованию коммуникативных склонностей, мы должны отметить, что:

- испытуемые, получившие оценку 1, характеризуются низким уровнем проявления коммуникативных и организаторских склонностей;
- у получивших оценку 2, коммуникативные и организаторские склонности относятся к уровню ниже среднего. Они не стремятся к общению, испытывают трудности в установлении контактов с людьми, не отстаивают своего мнения, предпочитают избегать принятия самостоятельных решений;
- оценка 3 – показатель среднего уровня проявления коммуникативных и организаторских склонностей. У данных обследуемых проявляется стремление к контактам с людьми, они отстаивают свое мнение, однако потенциал их склонностей не отличается высокой устойчивостью. Они нуждаются в серьезной и планомерной работе по развитию нужных способностей;
- оценка 4 характеризует высокий уровень проявления коммуникативных и организаторских склонностей. Они не теряются в новой обстановке, стремятся расширить круг своих знакомых, занимаются общественной работой, способны принимать самостоятельные решения в экстремальной ситуации. Все это делается по внутреннему устремлению, а не по принуждению
- оценка 5 – очень высокий уровень проявления коммуникативных и организаторских склонностей. Человек испытывает потребность в такой деятельности, быстро ориентируется в экстремальной ситуации, непринужденно ведет себя в новом коллективе, инициативны, предпочитают принимать самостоятельные решения, отстаивают свое мнение, настойчивы в деятельности, которая их привлекает.

Как видно из результатов табл. 1 и 2, количество студентов, получивших оценку 5, увеличилось на 4% (2005–2006), на 8% (2006–2007) и 5% (2007–2008) по коммуникативным склонностям. По организаторским способностям на 4% (2005–2006), 4% (2006–2007) и 6,6% (2007–2008), показывая выше, чем у тех же студентов, после проведения курса «Технология карьеры».

Оценку 4 – уровень выше среднего, после проведения курса получили на 7% (2005–2006), на 2% (2006–2007) больше студентов, в 2007–2008 этот показатель остался неизменным по коммуникативным способностям и на 2% (2005–2006), 4% (2006–2007), 2% (2007–2008) вырос по организаторским склонностям.

Уровнем ниже среднего обладали 4% студентов до проведения курса, против 2,6% по коммуникативным способностям, и 44,5% против 37,2% по организаторским склонностям.

Студентов, показавших средний уровень по коммуникативным способностям в среднем, оказалось 13,6% до проведения курса и 7,6% после. Средний показатель по организаторским склонностям не изменился 17,3%.

Таблица 1

Распределение студентов ДальГау по коммуникативным и организаторским склонностям

Шкала оценки	Распределение студентов по коммуникативным способностям						Распределение студентов по организаторским способностям					
	2005–2006		2006–2007		2007–2008		2005–2006		2006–2007		2007–2008	
	Кол-во чел	%	Кол-во чел	%	Кол-во чел	%	Кол-во чел	%	Кол-во чел	%	Кол-во чел	%
1	1	2	1	2	2	4	11	24	10	21	13	25
2	3	6	3	6	2	4	10	22	10	21	11	21,5
3	5	11	9	19	5	11	8	17	7	15	9	18
4	13	28	14	30	16	31	6	13	8	17	7	14
5	24	53	20	43	26	50	11	24	12	26	11	21,5
ИТОГО	46	100	47	100	51	100	46	100	47	100	51	100

Таблица 2

Распределение студентов ДальГау по коммуникативным и организаторским склонностям

Шкала оценки	Распределение студентов по коммуникативным способностям						Распределение студентов по организаторским способностям					
	2005–2006		2006–2007		2007–2008		2005–2006		2006–2007		2007–2008	
	Кол-во чел	%	Кол-во чел	%	Кол-во чел	%	Кол-во чел	%	Кол-во чел	%	Кол-во чел	%
1	-	-	-	-	1	2	8	17	7	15	9	18
2	2	4	2	4	3	6	10	22	8	17	12	23
3	2	4	6	13	3	6	8	17	9	19	8	16
4	16	35	15	32	16	31	7	15	10	21	8	16
5	26	57	24	51	28	55	13	28	13	28	14	27
ИТОГО	46	100	47	100	51	100	46	100	47	100	51	100

Таким образом, анализируя результаты, полученные в ходе исследования коммуникативных и организаторских склонностей можно отметить, что студентов, не стремившихся к общению, испытывающих трудности в установлении контактов с людьми, предпочитающих избегать принятия само-

стоятельных решений после проведения курса становится меньше. Средний уровень проявления коммуникативных и организаторских склонностей остается примерно таким же. Уровень выше среднего и высокий возрастает. При продуманной и планомерной работе по развитию нужных способностей можно достичь более высокого уровня проявления коммуникативных и организаторских склонностей. Студенты, показавшие такие результаты, стремятся расширить круг своих знакомых, способны принимать самостоятельные решения в экстремальной ситуации. Все это делается по внутреннему устремлению, человек испытывает потребность в такой деятельности, непринужденно ведет себя в новом коллективе, инициативен, предпочитает принимать самостоятельные решения, отстаивает свое мнение, настойчив в деятельности, которая их привлекает, конкурентоспособен.

«У каждого человека существует потребность ощущать жизнь в ее лучшем качестве, но эта потребность человека нуждается в научении культуры ее выражения» [3]. Обретение способности к усвоению культуры потребления жизни возможно только через психолого-педагогическую поддержку, которая направлена на развитие разумной, чувственной и волевой сфер психики молодых людей. В процессе реализации данного учебного курса необходимо обратить внимание на построение взаимоотношений «преподаватель» – «студент». Обоюдная творческая деятельность требует психологического контакта между преподавателем и студентом, взаимоуважения, понимания преподавателем духовных запросов студента и, методы работы преподавателя должны соответствовать стилю его личности и деятельности. Общая цель сотрудничества преподавателей и студентов в рамках дисциплины заключается в активной помощи молодым людям в созидании целостного представлений о мире и себя в этом мире.

Итогом теоретического и эмпирического исследования конкурентоспособности можно считать следующее: конкурентоспособность личности является аттестационной формой ее активной жизненной позиции, исходящей из мотивации достижения как доминирующей в структуре личности, определяет развитость воли и устойчивую самооценку, коммуникативные и организаторские способности, что и способствует профессиональной самореализации.

Библиографический список

1. **Азаров, Ю.** Студент: возможности личностного роста //Высшее образование в России / Ю. Азаров – 2002. – № 1. С. 51–55.
2. **Андреев, В. И.** Педагогика: Учебный курс для творческого саморазвития /В. И. Андреев. – Казань, 2000. – С. 349.
3. **Лазарева, Л. П.** Психология жизнеустойчивости: Монография /Л. П. Лазарева. – Хабаровск: изд-во ДВГУПС, 2002,. – 106 с.:ил.66–79.69

4. **Рубинштейн, С. Л.** Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн – 2-е изд. – М, Учпедгиз, 1946.
5. **Основы** психологии: Практикум / Ред. – сост. Л. Д. Столяренко. Изд. 2-е, доп. и переработ. – Ростов н/д: «Феникс», 2001. – 704 с., с. 629.
6. **Степуть, А. Ф.** Социальный аспект формирования конкурентоспособности работника // Проблемы региональной экономики. / А. Ф. Степуть, № 5/6, Ижевск. – 2005, с. 248–265.
7. **Технология** карьеры: учебное пособие / Под общ. ред. Н. Н. Богдан, Е. А. Могилевкина. – Владивосток: Изд-во ВГУЭС, 2003. – 156 с. 5–11.
8. **Щуркова, Н. Е.** Педагогическая технология / Н. Е. Щуркова. – М.: Педагогическое общество России, 2002. – 224 с., с. 27

УДК 001.8

В. А. Анисимова

ФАКТОРЫ СТАНОВЛЕНИЯ КОНЦЕПТУАЛЬНЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ ВУЗА ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

Развитие отечественного физкультурного образования на рубеже веков характеризуется чрезвычайно сложными, противоречивыми процессами, которые обусловлены одновременным воздействием множества разнонаправленных как объективных, так и субъективных по своей природе факторов. В Толковом словаре русского языка понятие «фактор» (от лат. делающий, производящий) определено как причина, движущая сила какого-либо процесса, явления, определяющая его характер или отдельные его черты [11, с. 847].

С одной стороны, в развитии российского физкультурного образования проявляются все тенденции и противоречия, свойственные эволюционному развитию образования в мире, которые объединяются общим понятием «кризис образования». Эти противоречия объективны, поскольку они обусловлены качественными и количественными изменениями в поступательном развитии мировой цивилизации [5, с. 6].

Рассмотрим состояние нормативного фактора исследовательской проблемы, которая в наибольшей степени влияет на становление развития умений исследовательской деятельности студентов вуза физической культуры.

Россия в конце 80-х начале 90-х гг. XX столетия вступила в этап кардинальных социально-экономических преобразований, широкомасштабного

рыночного реформирования, которое затронуло все сферы общественной жизни России, в том числе и образование.

Образование как социокультурный институт способствует экономическому, социальному, культурному функционированию и развитию общества и индивида, регулирует, направляет объективные сущностные процессы развития человека, эволюции человечества. Обращенность к личности, стремление удовлетворить ее разнообразные познавательные потребности, образовательные запросы – характерная особенность современных образовательных систем. Человек постепенно перестает быть преимущественно объектом воздействий государства, других социальных институтов, обретая права и возможности обустроить свою жизнь так, как считает нужным. Такие социально-культурные перемены – результат нормативного фактора новых установок в общественном сознании – на человека как высшую ценность, на его суверенность, свободу, творчество.

Включенность образования в современный социально-культурный процесс позволяет выстраивать стратегию образовательной политики, разрабатывать перспективные физкультурно-образовательные программы, определить социальный заказ к образованию на конкретном этапе исторического развития региона, страны, мирового сообщества.

Изменения в сфере образования отражаются в законодательной базе. До 1992 г. в Российской Федерации фактически не было законов прямого действия в сфере образования. Основу правовых отношений в области образования на федеральном уровне в девяностые годы составили соответствующие положения новой Конституции РФ, законы «Об образовании» (1992/1996), «О высшем и послевузовском профессиональном образовании» (1996), «Об основных гарантиях прав ребенка в Российской Федерации» (1998), «О государственной поддержке молодежных и детских общественных организаций» (1995) и другие федеральные, а также более тридцати региональных законов, так или иначе регулирующих сферу образования.

В 2000 г. принята Национальная доктрина развития образования Российской Федерации, которая представляет собой комплексный документ, задающий стратегию развития образовательной сферы, как с позиции качества образования, так и условий его предоставления. В дальнейшем, в развитие Национальной доктрины образования, правительством Российской Федерации в декабре 2001 года была принята «Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года». И, наконец, кардинальное значение имеет для развития всей системы физкультурного образования, принятая Правительством РФ Концепция Федеральной целевой программы «Развитие физической культуры и спорта в Российской Федерации на 2006–2015 годы».

Спортивным педагогам приходится сейчас работать в ситуации постоянных нововведений. Это касается не только чисто спортивной деятель-

ности, но и коренных изменений в мировоззрении студентов вузов физической культуры. Студентов приходится готовить к будущей конкурентной деятельности, поэтому и от самих педагогов требуется способности к инновациям, а также к исследовательской деятельности [8; 9].

Следует отметить, что инновации тесно связаны со спортивно-педагогическим творчеством. Каковы же критерии творчества? Чаще всего называют следующие: создание нового, решение сложных задач и др. На наш взгляд, важнейшим критерием творчества является степень развитости существенных сил человека. Другим критерием творчества становится отношение к противоречиям. Если противоречие не формулируется в заостренной идее, а любыми способами «замазывается», обходится стороной и делается критерием заблуждения, то ни о каком творчестве речи быть не может. Напротив, противоречие как критерий истинности становится важнейшим показателем творческого мышления. Творческие способности, по мнению С. И. Попова выражены в большей мере, чем острее отражаются и формулируются реальное противоречие и чем эффективнее происходит решение противоречия мышлении сообразно с логикой его становления [9, с. 40].

Тестирование, которое нередко считают основным показателем интеллектуальной и иной активности студентов, как пишет И. Г. Геращенко, часто не отражает действительной картины [3, с. 51]. Решение искусственно сконструированных задач вообще не может быть основным критерием для исследовательской деятельности. Эти задачи для своего решения требуют не содержательного метода, алгоритма. Следовательно, они ориентируют студентов не на развитие собственно продуктивной способности суждения, а на ее имитацию. Решение одного класса задач не дает никаких гарантий, что будут успешно решены задачи другого типа, так как эти последние требуют нового алгоритма. «Творчество» в данном случае сводится к суммированию наибольшего числа алгоритмов, а его в состоянии делать с гораздо большим успехом любой компьютер [10, с. 118].

Кроме этого, творческое мышление – это то же самое, что и дидактическое мышление, а в своей основе всякое мышление диалектично. Единство формы и содержания в обучении будет достигнуто в том случае, если творчество становится нормой учебного процесса, а не редким исключением из правила, которые можно применять и к исследовательской деятельности студентов. Для этого необходимо, что бы реальная жизнь максимально требовала творческих людей, а не простых исполнителей формальных правил [3, с. 42–43].

Таким образом, высшим этапом в развитии мышления студента является содержательно-критическое мышление. Критикуется уже не просто нечто другое, а возникает самокритика, в результате которой выясняются слабые стороны собственной концепции. Самокритика не сводится к простому отрицанию своей позиции, она в конце предполагает позитивное решение. Реаль-

ная логика развития мышления имеет именно в данном содержательно-критическом направлении. Этап «нигилистического критицизма» в развитии ребенка рано или поздно происходит, и после этого возможны два варианта становления личности: формально-догматический и содержательно-критический. Педагогические инновации как раз призваны способствовать формированию содержательно-критического мышления [2, с. 17].

Как известно, преподавателям, читающим гуманитарные дисциплины, зачастую бывает нелегко «расшевелить» студентов, активно проработавших до этого в спортивном зале, в бассейне или на беговой дорожке. Но педагогический процесс невозможен без двусторонней активности: педагог-студент. Принцип активности в педагогике тесно связан с инновационной деятельностью студентов, в том числе и исследовательской [1, с. 26]. При внимательном анализе сознательность, самостоятельность и прочность усвоения знаний сводятся к активности субъекта обучения, которая выступает универсальной человеческой способностью, образующей исходный пункт и результат всего процесса обучения. Эта способность, возникающая под воздействием социального окружения, изначально предполагает сознательность и самостоятельность как свои подчиненные моменты. Поэтому сознательность, самостоятельность и прочность усвоения знаний исследовательской деятельности студентов можно считать скорее методическими правилами, чем дидактическими принципами. Что же касается самого принципа активности, то его содержание в педагогике нередко сильно сужается. В это содержание, как правило, входит активное овладение знаниями, умениями и навыками, где знания образуют конечную цель всего педагогического процесса. Из поля зрения выпадает как раз универсальность человеческая активность, когда овладение одной способностью становится методом овладения способностями вообще, в том числе и исследовательской деятельности студентов вуза физической культуры.

Остановимся более подробно на различных инновационных факторах развития умений исследовательской деятельности студентов вуза физической культуры.

Универсальность активности заключается в том, что она образует ядро личности, которое и делает человека человеком, только в результате этой универсальности возможен процесс познания и практического преобразования действительности. Человеческая активность образует только ему присущую меру существования в бесконечной природе. Эта мера остается вообще даже в том случае, если она персонифицируется в отдельном субъекте познания. Способность действовать «по меркам любого вида», сохраняя при этом свою собственную меру, и есть активность субъекта познания [4, с. 37].

В то же время следует отметить, что в данном контексте важно сравнение активности субъекта познания и субъекта обучения. В узко гносеологичес-

ком смысле разница здесь принципиальная. Одно дело – ученый, открывающий научную закономерность, и совсем другое – студент, открывающий эту закономерность только для себя. Но с точки зрения глубинных законов познания разница оказывается не такой уж существенной. По сути, инновации, которые может использовать педагог, многообразны: новые методики спортивной тренировки, деловые игры, проблемное обучение, диалоговое преподавание, исследовательская деятельность и т. д. Но использование инноваций в исследовательской деятельности студентов физкультурного вуза должно быть оптимальным. В этой связи необходимо обратиться к соотношению принципов активности и оптимизации образования. Активность может быть воспитана только при оптимальной организации самого процесса воспитания, в противном случае она просто не возникает. Принцип оптимизации относится к форме организации педагогического процесса [2, с. 34]. Воспитание и обучение могут проводиться по-разному, различными педагогами, с соответствующими им затратами сил, энергии, времени. И здесь, конечно, очень важно оптимально подготовиться к занятию, рационально распределить силы, чтобы в единицу времени получить как можно большую отдачу. Суть принципа оптимизации сводится к тому, что педагог использует основные положения научной организации труда, знает и умеет применять соответствующие методики и т. д. В силу этого данный принцип сам становится методической рекомендацией, совокупностью правил наиболее рациональной организации педагогического процесса [10].

Следует отметить, когда в спортивной педагогике пытаются развести активность и сознательность, то обычно используют следующие аргументы: студент может активно выполнять задания педагога, не сопровождая это сознательным отношением к делу. Возможна и противоположная ситуация, при которой студентом осознается необходимость обучения и усвоения системы знаний, но активности по овладению этими знаниями не возникает, проявляется своеобразный феномен обломовщины. Если активность возникает до осознания, то это не активность в подлинном смысле слова, а простая совокупность моторных действий, не выходящих за пределы автоматического поведения. Если осознанность предшествует активности, то опять-таки нет оснований считать это истинной осознанностью поведения. Осознанное овладение знаниями исследовательской деятельности становится таковым только в случае каких-то, хотя бы самых элементарных, действий по активному включению новых знаний в уже имеющийся контекст. Таким образом, активность с самого начала предполагает сознательность, и выступают в неразрывном единстве [6, с. 56].

С позиций инновационной деятельности в спортивной педагогике важно выяснить соотношение принципа активности субъекта обучения с принципом прочного усвоения знаний. Здесь нередко абсолютизируется роль повторения в обучении. Между тем повторение – скорее «мачеха» обучения,

чем его «мать». В ходе повторения связи между различными знаниями становятся более жесткими, малоподвижными. Там, где раньше требовалась работа мышления, теперь достаточно простого припоминания. Возникает парадоксальная ситуация, когда запоминание большого числа истин приводит к частичной или полной утрате способности самостоятельно открывать истинное знание. Хорошая память – скорее препятствие на пути развития самостоятельного мышления студентов, а не помощник. Это и дало возможность И. Канту ввести различие между обучением как работой памяти и способностью суждения. Первое совершенно не заменяет второй, а чаще даже препятствует ее появлению [5, с. 4].

На наш взгляд, принцип активности предполагает «прочность» самой активности, «прочное» овладение методами исследовательской деятельности добычи нового знания. Что же касается самого знания, то его прочность зависит от частоты востребованности данного знания, от степени его включенности в конкретные формы деятельности человека. Принципу прочного усвоения знаний исследовательской деятельности студентов противостоит естественная способность человеческой памяти забывать. Данный принцип ассоциируется в исторической мысли с печально известной практикой обучения при помощи «кнута и пряника».

Изучая факторы исследовательской деятельности студентов вуза физической культуры обратим внимание и на формализм в обучении, который надо понимать во всем многообразии его видов и проявлений. Формализм педагогического процесса непременно возникает на определенном этапе развитии общества, и для него характерна превращенная форма передачи опыта от одного поколения к другому. Реальный формализм включает в себя многообразие таких видов: формальные условия жизни, формальная деятельность, формализм мышления, формализм институционального обучения и восприятия; формальность начала, процесса, результата обучения и др. Многообразие видов формализма, пронизанность ими всего образовательного процесса, по мнению С. И. Гессена и приводит к тому, что талантливый человек появляется только как исключение из правила [4].

Инновационная деятельность в спортивной педагогике предполагает преодоление формализмов самого различного толка, в том числе и такого примитивного, как механическое заучивание азбучных истин. Кроме загруженности памяти и непродуктивной траты времени здесь подстерегает еще одна опасность: наиболее легко запоминается правильное и доходчивое знание, которое непосредственно не приходит в противоречие с жизнью [8, с. 21]. Но в данном случае и возникает парадокс: усвоение знаний происходит благодаря мышлению, но усвоенные знания препятствуют дальнейшей работе мышления, так как под своим массивом скрывают реальные противоречия – это основной источник мыслительной деятельности. Выход из сложившейся

ситуации может быть только один – подчинить усвоение знаний развитию способности к мышлению.

Серьезным препятствием на пути инновационной деятельности в обучении, как пишет Н. К. Глотов, становится абсолютизация знаков и символов. Знаки не возникают произвольно, они всегда являются обозначением не самих себя, возникает фетишизация знаковой деятельности. Символы могут оказывать и обратное негативное воздействие на материал, ими представляемый. Символ возникает на определенном этапе в развитии обозначаемого им предмета и свидетельствует о довольно высоком уровне его организации. Задача обучения заключается в том, чтобы проследить за тем, как появляются знаки, какова объективная логика, приведшая к их возникновению. Знак и символ – это объективные превращенные формы обозначаемых ими предметов. В них предмет представляется в одностороннем, усеченном виде. Поэтому судить о самом предмете только по его обозначениям было бы большой ошибкой [5, с. 6].

Э. Стоуне считает, что формализм в обучении проявляется там, где происходит фетишизация знаков и символов. Фетишизированный знак перестает быть представителем самого себя. В таком случае процесс обучения сходит с правильного пути и начинает вращаться в прочном круге, где объективно-формальный предмет обучения дополняется формализмом самого процесса обучения. Здесь же находятся истоки так называемого репродуктивного обучения, и происходит водораздел между педагогическим творчеством и формализмом [10, с. 10–11].

Остановимся еще на одном, возможно приоритетном инновационном и одновременно нормативном факторе, раскрытый в Концепции Федеральной целевой программы «Развитие физической культуры и спорта в Российской Федерации на 2006–2015 годы» [7].

В соответствии с этой программой выделены следующие стратегические задачи:

- создание профессионально-корпоративных образовательных комплексов и ассоциаций как важного фактора развития механизма непрерывного обновления содержания физкультурно-профессионального образования;
- координация деятельности всех субъектов физкультурного образования с целью формирования единого образовательного пространства, обеспечивающего права граждан на получение качественного и вариативного образования;
- разработка комплекса правовых и организационно-содержательных мер по привлечению и координации деятельности представителей физкультурного образования, науки, общественности для достижения нового уровня качества физкультурного образования.

Соответственно основными направлениями модернизации высшего физкультурного образования являются:

– развитие правовых механизмов реализации государственной политики в сфере физкультурного образования как гаранта качества физкультурного воспитания;

– прогнозирование потребностей рынка труда и создание корпоративной сети физкультурно-профессиональных образовательных учреждений, рекрутинговых и информационных агентств;

– развитие единого информационного пространства образовательной системы как условие успешной интеграции образовательной системы в отечественные и международные системы физкультурного образования.

Результатами реализации Концепция Федеральной целевой программы «Развитие физической культуры и спорта в Российской Федерации на 2006–2015 годы» должны стать:

– увеличение адаптивных возможностей системы физкультурного образования в условиях социально-экономического развития города, региона, страны;

– соответствие качества результата физкультурного образования целям и задачам образования каждого уровня;

– создание системы управления физкультурным образованием, эффективно и результативно обеспечивающей развитие личности;

– развитие средствами физкультурного образования гражданской ответственности и форм гражданской коммуникации;

– создание условий, не допускающих возникновения, поддержки и роста социальной напряженности и асоциальных проявлений.

Резюмируя изложенное, можно отметить, что инновационные и нормативные факторы становления концептуальных представлений позитивно влияют на развитие умений исследовательской деятельности студентов вуза физической культуры.

Библиографический список

1. **Ангеловски, К.** Учителя и инновации / К. Ангеловски. – М. : Просвещение, 1991. – 159 с.
2. **Бабанский, Ю. К.** Проблемы повышения эффективности педагогических исследований / Ю. К. Бабанский. – М. : Педагогика, 1982. – 192 с.
3. **Геращенко, И. Г.** От монолога – к школе диалога культур / И. Г. Геращенко // Народное образование. – 1993. – № 1. С. 51–53.
4. **Гессен, С. И.** Основы педагогики. Введение в прикладную философию / С. И. Гессен. – М. : Школа-Пресс, 1995. – 448 с.
5. **Глотов, Н. К.** Философско-культурологический анализ физической культуры / Н. К. Глотов, А. С. Игнатьев, А. В. Лотонейко // Теория и практика физической культуры. – 1997. – № 1. – С. 4–6.
6. **Горбунов, Д. Г.** Психопедагогика спорта / Д. Г. Горбунов. – М. : ФиС, 1986. – 274 с.

7. **Концепция** федеральной целевой программы «Развитие физической культуры и спорта в Российской Федерации на 2006–2015 годы». – М. : Росспорт. – 18 с.
8. **Педагогическая** наука и образование : тематический сб. научных трудов / отв. ред. А. Я. Найн. – Вып. 8. – Челябинск : изд-во ЧелГНОЦ УрО РАО, 2008. – 164 с.
9. **Попов, С. И.** Совершенствование процесса обучения в физкультурных вузах / С. И. Попов, Ж. К. Холодов // Теория и практика физической культуры. – 1985. – № 3. – С. 40–41.
10. **Стоуне, Э.** Психопедагогика, психологическая теория и практика обучения / Э. Стоуне. – М. : – Педагогика, 1984. – 416 с.
11. **Толковый** словарь русского языка: 80000 слов и фразеологических выражений, Российской академии наук института русского языка им. В. В. Виноградова / С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова. – 4-е изд. доп. – М. : «ТЕМП», 2004. – 944 с.

РАЗДЕЛ II

КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ОСНОВАНИЯ ФИЛОСОФИИ ОБРАЗОВАНИЯ

НЕ БЫЛО БОЛЬШОГО ВЗРЫВА В НАЧАЛЕ, КАК НЕТ И РАЗБЕГАНИЯ ГАЛАКТИК ВО ВСЕЛЕННОЙ СЕЙЧАС БЕСЕДА С ПРОФЕССОРОМ Ф. Ш. ТЕРЕГУЛОВЫМ

Маленькая преамбула

В нашем родном городе Уфе скромно живет и трудится ученый, который собирается перевернуть мир. Вернее, перевернуть не сам мир, а глубоко укоренившиеся в умах человечества взгляд на него. Хотя кто знает, как этот переворот отзовется на последующих этапах развития действительности. Из под его пера в последние годы вышло несколько монографий и множество статей на тему происхождения Вселенной. И что примечательно, возразить его доводам или разбить их невозможно, но и отказаться от своих иллюзий другим ученым накладно. Из-за этого доведение до сознания общественности значимых идей отсрочивается на неопределенное время, приходится ждать, когда одни научные авторитеты со своими вчерашними воззрениями уйдут в мир иной, а другие найдут мужество признать новое слово.

Итак, созвонившись по телефону, мы отправились в поселок Чесноковка, где в своем коттедже наш герой ведет неспешный разговор с самим собой и, можно сказать, с самим Богом. Наша встреча прошла в бильярдной, любовно и собственноручно отделанной им резной лестницей у входа, выставкой холодного оружия, охотничьими трофеями и замечательным баром. Тихо звучит музыка и вся обстановка располагает к откровенной беседе о чем угодно, но мы повели беседу о самых сокровенных тайнах мироздания.

Корр.: *Одна из главных задач современной науки состоит в постижении единым способом замечательного разнообразия природы. В основе нашего понимания микромира в настоящее время лежит так называемая квантовая теория поля, которая более-менее позволяет объединить три из четырех фундаментальных взаимодействий. А гравитация по-прежнему остается вне ее возможностей объяснения. В чем дело?*

Автор: Безусловно, квантовая физика достигла огромных успехов, в то же время она актуализировала проблемы, решение которых не представляется возможным на известных ее постулатах. Становится все более очевидным, что полное объяснение принципов устройства мироздания невозможно ни в рамках Стандартной модели, ни в ее расширенных трактовках. Конечно, в Природе все связано и путем множества допущений и сложнейших вычис-

лений можно как-то увязать одно явление с другим. Но если интуитивно верить в некое единство их происхождения, то можно без большого труда установить родственные связи между более поздними отпрысками и обнаружить их взаимные трансформации. Например, электрический ток в проводнике порождает вокруг себя магнитное поле, а изменение магнитного потенциала индуцирует в нем электрический ток. То есть, действительно, электромагнитные проявления материи связаны друг с другом. Но вопрос-то состоит в том, откуда сами эти свойства материи произошли, почему они оказались связанными, да еще взаимно перпендикулярным образом? **Известными разъяснениями родственных отношений между «двоюродными братьями и сестрами» объяснить происхождение самой материи и вскрыть объективные основания сил взаимодействий невозможно. Нужны принципиально новые физические обоснования. Нужно отыскать отца и мать этих «подкидышей».**

Далее, кто нам сказал, что в Природе действуют только четыре вида взаимодействия (электромагнетизм, слабое и сильное взаимодействия и гравитация)? Их гораздо больше. На каждом уровне структурной сложности можно выделить свои специфические силы взаимодействия соответствующих новообразований. Например, на уровне элементарных частиц – это ядерные взаимодействия, далее – атомные, молекулярные, клеточные, организменные и т. п. Если все же ученые склонны упомянутые четыре вида взаимодействий относить к разряду фундаментальных, то способны ли эти силы объяснить последующие многоуровневые взаимодействия тел? Например, попробуйте объяснить электромагнетизмом или гравитацией социально-интеллектуальные взаимодействия людей! А если биосоциальный уровень развития материи выпадает из поля объяснения упомянутыми выше силами, то, очевидно, лишь одно – **они не являются базовыми, а представляют собой дифференцированное проявление иных начальных свойств, которые пока науке неизвестны.**

Корр.: Действительно, откуда следуют бинарная противоположность всего сущего, крайняя поляризованность материи в одних её проявлениях и сближенность в других? Почему каждой частице ученые приписывают античастицу, к тому же часто находят ещё и третью частицу, занимающую среднее положение между ними? Что вынуждает ученых оперировать терминами материя и антиматерия, гравитация и антигравитация, разного рода симметриями? В конце концов, откуда происходят электрические и магнитные силы взаимодействия тел, их положительные и отрицательные знаки? Почему одноименные заряды отталкиваются, а разноименные – притягиваются? Я понимаю, конечно, что для объяснения данных явлений физиками создана квантовая теория поля, и в первом приближении она как-то эти вопросы разъясняет. Но вопрос-то, видимо, в том, откуда возникает само поле, да еще квантованное!?

Автор: Вопросов, действительно, много, но ответ один. Дело в том, что ученые никак не могут обойтись без некой площадки, на которой разворачивается материя. И эта площадка носит у них разные названия: пустота, вакуум, эфир, хаос и, наконец, квантовое поле. Естественно, данным понятиям придается разный набор свойств, оправдывающий последующие признаки и поведение материи. Это и электрические свойства, и масса тел, и многое другое. Горькая правда исследователей заключается в придании ими началу мироздания поверхностных признаков так называемой материи, отдельные из которых действительно проявляются в последующем. А глубинная суть этой строительной площадки до сих пор не вскрыта, остается неизвестной.

В этой связи на первый план выходит проблема интерпретации тех признаков, которыми ученые наделили материю и более того, абсолютизировали их, сформулировав ряд законов сохранения. Тем самым они, сами того не ведая, попали под их «гипноз».

Возьмем такую характеристику материи, как ее масса, из-за которой между исследователями часто разыгрываются нешуточные страсти. Иногда она имеет свойство теряться в квантовых преобразованиях частиц и тогда объявляется дефицит массы. То она предстает предельно однозначно, осязаема и легко приписывается вполне определенным небесным телам; то она невидима, трудно локализуема, и в этом случае остается говорить о темной материи, темной энергии. Так, по мнению космологов, видимая Вселенная составляет всего лишь 5–10% от всей массы материи.

Отмеченные замечания в равной мере относятся и к понятию температуры, плотности и тому подобным эмпирическим характеристикам материи.

Корр.: *Филарит Шарифович! Нельзя ли сделать более доступным сказанное Вами, проиллюстрировав это примерами? Я понимаю, что, представляя свою точку зрения на действительность, вначале ученые постулируют, далее используют метафоры и только затем используют модели и соответствующие математические расчеты. Таков, видимо, алгоритм любого мышления и открытия.*

Автор: Пожалуйста. Более того, Вы совершенно верно отметили алгоритм человеческого мышления, и он весьма эффективен и при представлении результатов познания. Кто или что мешает нам осознать, что вся окружающая нас действительность есть чистейшая топология и ничего более? Внимательно посмотрите вокруг и убедитесь сами, что все, что поддается обособлению, отгораживается мембранами, оболочками и начинает занимать по отношению к нам и друг к другу определенные места. Аналогично, всё, что удастся объединить, также покрывается обобщающими оболочками, увязывается нитями и образует составные структуры, встроенные тела. А далее между этими процессами идет борьба с переменным успехом: то один

топологический процесс начинает преобладать над вторым, то наоборот, второй над первым. Это и есть топологический круговорот.

Представьте теперь себе огромный ледяной каток и на нем множество людей на коньках. Когда они стоят или движутся раздельно, то стоит одному из них упасть, как могут повалиться и все остальные, то есть из вертикального состояния они могут перейти в горизонтальное. Но стоит только им попарно схватиться за руки, то сразу устойчивость пары возрастает. А если все они дружно схватятся за руки, составят некоторую равномерную фигуру, сплетутся еще и другими частями тела, то такой ансамбль трудно будет повергнуть на лед. В этом случае ученые заводят речь об огромной массе, плотности данного объединения. А на самом деле ничего кардинального не происходит, имеет место лишь расслоение и наслоение некой пограничной зоны между ними. Парное, одиночное, групповое расслоения и наслоения особей, составляя разнообразные конфигурации, закономерно порождают топологические новообразования, которые и начинают характеризоваться новыми признаками и свойствами.

На самом деле, все существующие научно-бытовые понятия, которыми мы награждаем материю на разных этапах ее движения, являются производными сочетания отмеченных выше процессов обособления и объединения, определенного взаимного расположения топологических новообразований.

Допустим, далее, что особи выстроились в затылок, в одну длинную линию. В этом случае издали мы слабо можем различить первую в этом ряду и не видим всех последующих, а при взгляде сбоку эта общность предстает тонкой линией – струной. Или, допустим, что, расположившись «лицом к лицу» и образовав круг, особи заняты друг другом и проявляют равнодушие к окружающей среде. В итоге возникают определения темной материи, темной энергии или струнная теория. Для пущей убедительности вернемся снова к ледяному катку и множеству особей на пороге их объединения и обособления в пары, трио, квартеты и составления иных ансамблей различных конфигураций. Представьте состояние особей, когда они тянут руки друг к другу и тут же отдергивают обратно, в сомнении, тому ли они предлагают «руку и сердце». Частота сомнений между интенциями остаться исходной особью или составить пару, подпала под традиционно эмпирическое определение температуры. В этом случае взаимодействие топологических процессов объединения и обособления исходных единиц предстает как нечто усредняющее состояние, между исчезновением первых и возникновением вторых. Эмпирически это состояние можно представить как критическое: между плавлением первого и кристаллизацией второго новообразования, и которое мы увязываем с температурой данного «бульона».

Такие же сомнения объединения-обособления возникают и на других уровнях сложности топологических преобразований. При этом, преодолевая топологические барьеры и объединяясь в крупные ансамбли, последним

часто приходится какой-то своей частью жертвовать, что-то выделить и обособить от себя. В итоге имеем разноуровневые ядерные, атомно-молекулярные, химические и прочие процессы, имеют место разные агрегатные состояния вещества, которым приписывают разные температурные режимы. Как видим, рассмотренные масса и температура тел вполне однозначно объясняются топологией. Как, впрочем, и все остальные и тогда не будет оснований для спекуляций о сверхвысоких температурах, о сверхплотности, о бесконечной массе и т. д. Имеет место лишь неоднократное расслоение и наслоение пограничной зоны, и тогда наши рассуждения увязываются с мощностью этого слоя, его замкнутостью-открытостью, кривизной. Поэтому весь вопрос не только в разновидностях языка и используемых терминах, а в том, что они подчинены и исповедуют разные логики рассуждений.

Корр.: *С эмпирическими понятиями в первом приближении мы разобрались, убедились в необходимости перехода на топологический язык для ученых. Но необходим не только переход на новый язык научной интерпретации знаний, важно к тому же и принятие хода Ваших рассуждений. А это всегда нелегко. Ведь отказ от своих привычных воззрений, даже если кто-то подвергает их сомнению и доказывает их несостоятельность, всегда происходит весьма болезненно.*

Но останемся выше эмоций и продолжим нашу беседу. Теперь вопрос упирается в проблему происхождения великого множества исходных топологических особей, которыми Вы оперируете, и взаимодействием которых убедительно раскрываете суть последующих трансформаций материи. Откуда они появляются? Могут ли традиционалисты свести к своему квантовому полю отмеченное множество топологических квантов, ведь с ним они давно и успешно работают? И поэтому могут ли они утверждать, что ничего нового Вы пока не сказали?

Автор: Ну что ж, давайте разберемся в основе основ, рассмотрим начало возникновения Вселенной, возникновения собственно Пространства и Времени. Ибо там вся драма ученых и суть Природы. Начнем с того, что физики, на каком-то этапе исследований вскрыв двойственную, корпускулярно-волновую природу элементарных частиц, и сами начали испытывать в своем поведении и научных рассуждениях двойственность. И эта неопределенность обессиливает их вконец. С одной стороны, по их мнению, волнение квантового поля способно рождать частицу. Поэтому каждому полю приписывают соответствующую частицу. Если в электромагнитном поле возникают фотоны, то гравитационное поле должно вырабатывать так называемые гравитоны и ученые-экспериментаторы прилагают героические усилия по его обнаружению, но не находят его до сего дня. Свою перспективу физики связывают с выявлением полного списка (зоопарка) элементарных частиц и тогда они надеются получить полную картину начального этапа и объяснить все последующее сущее. Хотя, конечно, ученые отмечают, что сами

элементарные частицы состоят из кварков, разновидностей которых также достаточно много. Но природа их происхождения темная, кварки в свободном состоянии не существуют и трудно посредством них что-либо однозначно выяснить, поэтому усилия ученых направляются на изучение собственно элементарных частиц. В то же время они интуитивно чувствуют, что некоторые частицы вполне обходятся без кварков. В настоящее время усилия ученых направлены на обнаружение так называемых частиц Хиггса. С этой целью строится многомиллиардный ускоритель – Большой Адронный Коллайдер близ Женевы (ЦЕРН). В целом, согласно данной логики, все многосоставные и сложные структуры обязаны также истощать волны и иметь свои поля. **Получается заколдованный круг рассуждений: поле рождает частицу, а частицы создают соответствующие поля. Отсутствие глубинных знаний о природе собственно поля и специфике тех процессов, благодаря которым возникают, развертываются и свертываются материализованные основания, оставляют означенную проблему взаимных преобразований без адекватного решения.**

Корр.: *Вы хотите сказать, что физиков ждет такое же разочарование, какое испытали генетики. Совсем недавно генетики всего мира достигли в научном познании величайшего за всю историю триумфа, ведь только так можно оценить расшифровку генетического кода человека. «Полное собрание сочинений Господа Бога о человеке» включает 3 миллиарда 200 миллионов букв-знаков. Теперь эти четыре нуклеотидных основания опознаны и идентифицированы, т. е. это послание пока только лишь прочитано, и генетики еще не совсем понимают прочитанное, не говоря об объяснении возможности возникновения такого сложного образования вообще. Оказалось, что для стихийного возникновения данной молекулы времени существования самой Вселенной маловато. Это обстоятельство толкает мысль некоторых ученых на возможность сознательного ее проектирования неким Творцом. Тем самым, достигнув некоего предела своих возможностей познания действительности, им не остается ничего другого, как вешать всех собак и дохлых кошек на самого Господа Бога. Более того, оказалось в сравнительном плане молекула ДНК человека почти не отличается от таковой шимпанзе или по числу генов молекулы наследственности человека и мыши совпадают. Тогда в чем же наше отличие от остального животного мира? Где те объективные основания, которые поставили нас во главу пирамиды жизни и каковы перспективы дальнейшего развития человечества? Но поскольку ответ на вопрос о происхождении Вселенной и жизни в ней определяет наш взгляд на самих себя и наше место в мироздании, от него в значительной степени зависят наше самосознание, наши решения, чувства и поступки. Поэтому значимость предпринятого Вами исследования трудно переоценить.*

Автор: Совершенно верно. Ведь не от хорошей жизни ученые в поисках истоков и первоначала непременно возвращаются к временам все более горячей и плотной Вселенной и все более высокой энергии частиц и упираются в некую точку, в так называемое сингулярное состояние материи, выход из которого видится им только посредством большого хлопка – Большого Взрыва. В итоге исходное неестественное состояние материи распаковывается также неестественным образом – взрывом. Тем самым отрицается учение и соответствующие способы планомерного развертывания материи и входит в противоречие с самоорганизацией, объективно имеющей место быть. Дабы как-то оправдать последующие этапы движения материи, ученые предпринимают пространные описания фаз взрыва, этапы по их материальному наполнению: возникновения чего-то в трудно представимые 10^{-33} , а далее и в миллиардные доли секунды после взрыва и т. д. Как будто все-ленские часы уже отчитывали время, а пространство предварительно было развернуто.

А проблема заключается в точном определении фундамента всех этих двойственных проявлений материи. Другими словами, необходимо недвусмысленно охарактеризовать саму строительную площадку, о которой упомянули выше, дать ей четкое топологическое объяснение. Необходимо также раскрыть объективные основания самих процессов объединения и обособления, каким общим целям они служат и какими конкретными принципами руководствуются. И такая работа мной проделана.

Корр.: *Вы хотите сказать, что нынешние усилия научного сообщества, направленные на строительство все усовершенствующихся ускорителей элементарных частиц, на которые тратятся миллиарды и миллиарды долларов, бесперспективны? И таким образом развернутая здесь дискуссия не является бесплодным мудрствованием, а помогла бы сэкономить средства на миллиарды долларов? Более того, она стала бы серьезным методологическим подспорьем для развития нанотехнологий – одного из перспективных направлений мировой науки и практики?*

Автор: Совершенно верно! Что мы предлагаем? Давайте предположим, что искомые свойства материи находятся в начальной стадии в **обобщенном виде**, и они развертываются во всей полноте лишь поэтапно, последовательными уровнями, демонстрируя впоследствии огромное богатство проявлений во Вселенной без всяких купюр. Другими словами, мы утверждаем, что свойства материи способны раскрываться постепенно, продолжительно, а не сразу, мгновенно и во всей полноте. Тем самым получают свое оправдание и значимость пространственно-временной фактор. Далее, если эти свойства способны планомерно развертываться, то естественно предположить и обратный процесс, то, что они могут также свертываться и обобщаться. Тем самым появляется возможность говорить о естественном круговороте проявлений искомым свойств.

Согласно нашему постулату об обобщенном характере исходного начала, была и есть топологическая генетика, постепенное генетическое развертывание и свертывание топологических полярностей, то есть круговорот топологической среды. И ничего сложного в понимании и принятии данных представлений нет. Ведь все согласится с тем, что любая замкнутая оболочка разделяет собой среду на две части – на внутреннюю и внешнюю. При этом также никто не будет возражать против факта, что внутренняя часть конечная, а внешняя – бесконечная. Вот вам топологические полярности, вот вам оболочка как пограничная зона, разделяющая топологические полярности. Естественно эта граница исходно не могла быть узкой, резко отграничивающей одну полярность от другой, а была широкой, обеспечивающей постепенный переход одной полярности в другую. Вот такое исходное состояние пограничной зоны и квалифицируем мы как **обобщенное соотношение топологических полярностей**. Учение же, связанное с последовательным ее расслоением и наслоением пограничной зоны, в результате которых вначале появляются во множестве начальные топологические кванты (пузырьки), с последующим заниманием определенных мест (рядом, линейно последовательно, фронтально параллельно, вне, внутри, радиально-концентрически и т. п.), подчиняясь законам равновесия и равномерности, есть тополого-генетическое. Не взрыв исходного топологического эмбриона материи, а последовательное его деление и дифференциация, как, впрочем, этот процесс воспроизводится несколько позже на клеточном уровне. И этот факт смиренно принимаем. И все это происходит закономерно на тех же генетических основаниях, то есть в результате взаимодействия отмеченных полярностей, в целях их уравнивания и обмена местами. Как видите, мной предлагается совершенно иная теория возникновения Вселенной, и которой нет альтернативы, как благодарно ее принять. Поэтому нанотехнологам, как я полагаю, были бы небесполезны знания о принципах топологической генетики на микроуровне, а социологам и политологам – разработанное мной учение о социогеноме, имеющем место быть на биосоциальном этапе движения материи.

Далее, я полностью согласен с нашим великим соотечественником, который страстно рекомендовал читать книги. От себя добавлю, что некоторые из них специально для этого издаются. Более детальные обоснования топологической генетики можно почерпнуть из наших книг и статей на эту тему.

Корр.: *В самом деле, если принять Вашу точку зрения на происхождение материи из топологической среды, то найдут достойное объяснение и само происхождение начального квантового поля и получим основания для развертывания в нем собственно пространства, как последующих топологических преобразований. Неоднократные расслоения и наслоения пограничной зоны между топологическими новообразованиями объективно выводят*

на рассуждения о меняющейся кривизне пространства-времени и на многие другие реалии, которыми оперирует современная наука. Не означает ли данный факт о фундаментальности Вашей теории?

Автор: В общем-то, все ученые топчутся на одном «пятачке», если можно так назвать нашу Вселенную. Природа одна и законы ее существования также едины. Все исследователи имеют дело с одной и той же реальностью. Правда, как уже отметили, постепенно разворачивающейся и приобретающей вполне определенные пространственно-временные параметры бытия. Особо отметим, что объект исследования, куда входим и мы сами, как биосоциальная форма движения материи, действительно сложен. И сравнение ученых со слепыми, конечно, не совсем этично. Но ситуация оказалась весьма схожей. Допустим, незрячим людям поручили на ощупь обрисовать в первом приближении слона, с которым те никогда не встречались. Один из них, например, натолкнулся на его гибкий хобот и он квалифицирует его в целом как выющийся шланг или есть струна, и утверждает, таким образом, что слон имеет струнное строение. Другому на ощупь попались уши слона. Естественно он начинает оперировать понятиями парности, симметрии, кривизны поверхности и т. п. Отмеченного, думаю, вполне достаточно и ясно, куда может завести такой подход в изучении явлений, ведь у слона имеются еще и другие части тела.

Итак, ответом на вызов времени является единая тополого-генетическая теория Вселенной, способная обстоятельно разрешить проблему возникновения пространственно – временных параметров физического бытия. Она позволяет унифицировать наши представления о принципах и видах взаимодействий, реализующихся на любом уровне мироздания. Теория единственности и фундаментальности срабатывает лишь при признании генетической сути топологической среды. В этом случае бесконечное разнообразие объективных процессов можно объяснить существованием в самом начале становления Вселенной очень малого количества характеристик (собственно тополого – энергетической бинарности и их производных), играющих роль оснований для тополого – генетических преобразований.

Корр.: *И вот тут возникает труднопреодолимый соблазн попросить Вас огласить полный список топологических преобразований, детально представив удивительное начало; огромное, полное экспериментов, прекрасное прошлое; завораживающее настоящее и таинственное будущее. Но изложенного, как мне кажется, вполне достаточно для создания у коллег общего представления, для подключения их в коллективный познавательный процесс в русле представленной теории, потому что такая же задача поиска истины, доказательства правоты своих рассуждений возникает у представителей различных отраслей науки. Каждый должен пройти свой участок пути. Дуализм и встречное движение, как я понял, – неотъемлемое свойство нашей Вселенной и его следует принять, как реальный факт, и в*

научно-социальной сфере. Но хотелось бы от Вас услышать главный мировоззренческий вывод о Вселенной.

Автор: Во Вселенной реализуются все упомянутые кратко способы, условия и механизмы топологического кругооборота, нашли структурное закрепление крайние топологические полярности и срединные новообразования. Правда, отдельные феномены, в силу точечного происхождения, составного нитеподобного (струнного) строения и, соответственно, из-за своей малой наблюдаемости извне или замкнутости и свернутости (в себя), вследствие своего слабого взаимодействия с другими образованиями, являются учеными темной энергией, антиматерией, белыми и черными дырами и т. п.

Касаясь современного состояния Вселенной, надо отметить, что вскрытые нами фундаментальные тенденции топологических процессов расщепления и объединения среды к настоящему времени предстают наиболее ярко. Выделяются достаточно крупные, если не сказать гигантские, вполне топологически оформленные космические тела, которые, в свою очередь, во множестве составляют сложные моносистемы и галактические объединения. В них вполне четко наблюдаются как объединяющая тенденция структурных образований, так и резкое обособление последних друг от друга. Происходит обоюдное усиление бинарных процессов. По мере разворачивания пространства процессов расщепления созревают также условия для широкого охвата и усиления процессов объединения.

На самом деле, имеют место лишь многообразное расщепление и объединение топологической среды, преобладание одной составляющей механизма топологического кругооборота над другой и топологический разброс параметров. Если внутри областей Вселенной идет интенсивное объединение, то во внешнем плане наблюдается углубление раскола между этими областями. Углубление раскола между галактиками не означает их удаления друг от друга с тем или иным ускорением (или скоростью), как пытаются интерпретировать эффект Доплера некоторые ученые. Дело в том, что крупные вселенские образования, объективно притягивая к себе промежуточные тела, естественно оказываются **обложенными поверхностными слоями. Данные наружные слои, движущиеся с некоторым ускорением в направлении к центру образований, при взгляде из любой точки Вселенной создают эффект их удаления, как в отдельности, так и в совокупности.**

Промежуточные тела, расположенные между массивными образованиями, вынуждены самоопределяться, поэтому притягивание их к одним из этих образований дополняется отталкиванием от других. Данное отталкивание тел и взаимное удаление их друг от друга квалифицируются отдельными учеными как антигравитация. Мы же можем подчеркнуть, что фактически речь идет о капитальной зачистке пограничной зоны, образующейся между галактиками, от предшествующих вещественных образований, и их

непосредственному расположению теперь ничто не мешает. Наблюдаемая огромная прозрачность Вселенной, четкая очерченность бесконечного числа образований, свободное распространение и отражение электромагнитных излучений, то есть сама возможность лицезрения миллионов и миллионов звездных скоплений, галактик и туманностей, подтверждают приведенные умозаключения. **Так что не было Большого Взрыва в начале, как нет и разбегаания галактик во Вселенной сейчас.**

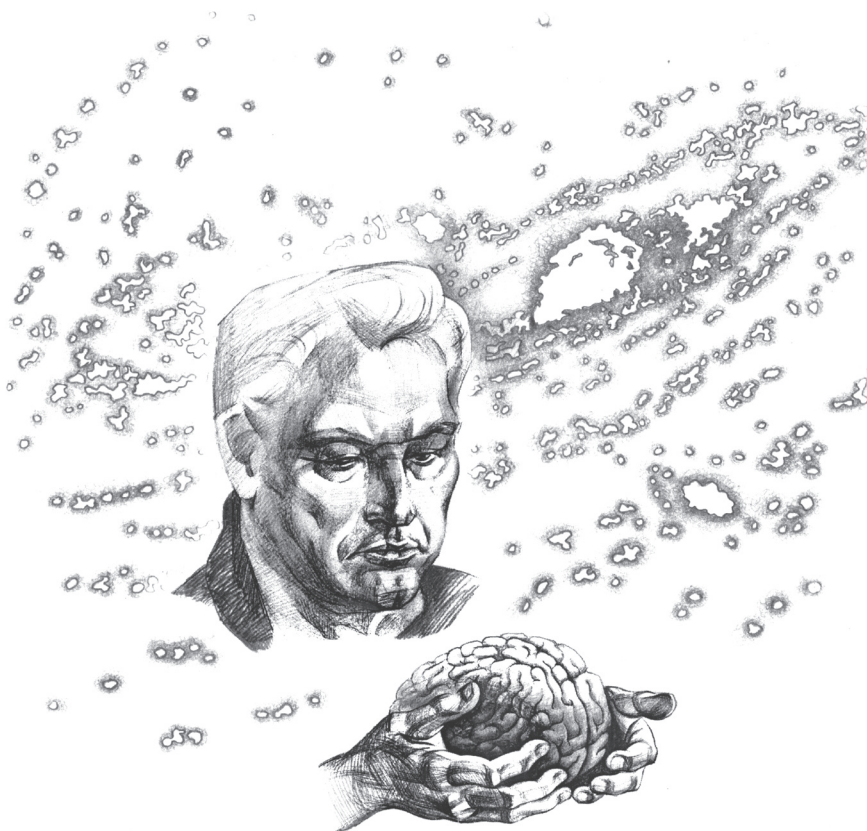
Корр.: *Спасибо огромное, Филарит Шарифович, за обстоятельную беседу. Заклячая наш разговор, можно добавить, что Вселенная – это мы сами, и многие трудности ее познания скрыты в нас самих. Открыть в науке нечто новое, как видим, – это полдела, гораздо труднее довести выявленное знание до общественного сознания и признания коллег. **Современные мысли трудно воспринимаются современниками, но становятся ясными, само собой разумеющимися со временем.** Только не надо легкомысленно думать, что впереди времени у нас предостаточно. Относительно самих мыслей величайший ученый современности С. Хокинг пишет: «Если мы действительно откроем полную теорию, то со временем ее основные принципы станут доступны пониманию каждого, а не только нескольких специалистов. И тогда все мы – философы, ученые и просто обычные люди – сможем принять участие в дискуссии о том, почему так произошло, что существуем мы и существует Вселенная. И если будет найден ответ на такой вопрос, это будет полным триумфом человеческого разума, ибо тогда нам станет понятен замысел Бога». Итак, братья и сестры по разуму, мы приглашаем Вас к дискуссии.*

Продолжает тихо звучать музыка, а шары на зеленом сукне стола расположились причудливым образом. Одни шары тяготея к одному борту, другие к противоположному, их совокупность составляет в каждом случае различные виды симметрии по отношению к четырем угловым и двум серединным лузам. Лишь два игрока грустно раздумывают, какой комбинации взаимодействия шаров отдать предпочтение и с тоской поглядывают на опорожнившиеся сосуды, отдаленно напоминающие песочные часы. Ситуация усугубляется осознанием не столько скоротечности индивидуальной жизни, а сколько тем, что она дается каждому только один раз и, как им кажется, не в самое подходящее время. А взволнованная Вселенная вынуждена томиться на пороге больших ожиданий. Хотя ей совсем неважно, какие фамилии носят игроки. Лишь бы эта комбинационная игра не прекращалась.

Беседовал Эдуард Байков, счет матча 1:1, боевая ничья, есть повод для продолжения беседы.

Библиографический список

1. **Терегулов, Ф. Ш.** Генетическая теория Вселенной / Ф. Ш. Терегулов. – Уфа: Изд-во «Гилем», 2006. – 256 с.
2. **Терегулов, Ф. Ш.** Материя и ее сознание / Ф. Ш. Терегулов. – М.: Народное образование, 2002. – 304 с.
3. **Терегулов, Ф. Ш.** Топология – суть проявления материи или Теория Всего (решение уравнения Янга-Миллса) / Ф. Ш. Терегулов // Вестник Башкирского государственного педагогического университета им. М. Акмуллы. – 2006. – № 2–3. – С. 45–53.
4. **Терегулов, Ф. Ш.** Основы вселенской топологии / Ф. Ш. Терегулов // Сибирский педагогический журнал. – 2007. – № 13. – С. 5–40;
5. **Терегулов, Ф. Ш.** Общая методология проявления материи / Ф. Ш. Терегулов // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 3. – С. 39–60.



М. В. Таранова

ХАРАКТЕРИСТИКА СИСТЕМНОГО ДВИЖЕНИЯ. НАПРАВЛЕНИЯ СОВРЕМЕННЫХ СИСТЕМНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ

Для развития современного научного познания характерно не только непрерывное расширение круга решаемых теоретических и практических задач, но и все более заметное усиление внимания к способам и методам научно-практической деятельности. В сознании исследователей все более и более укореняется понимание того факта, что получение значимого результата самым непосредственным образом зависит от исходной теоретической позиции, а если быть точнее, то от принципиального подхода к постановке проблемы и определению общих путей движения исследовательской мысли. Это порождает своеобразную переоценку ценностей. Такое изменение достаточно просто понять: при огромной технической оснащенности современного познания решение точно поставленной задачи обычно не создает непреодолимых трудностей. С другой стороны, в условиях огромного размаха исследований и многообразия решаемых задач исходные основания научно-практических разработок становятся одним из основных критериев оценки перспективности и значимости этих разработок, следовательно, и для оценки их эффективности.

Еще в начале двадцатого века внимание ученого-биолога, химика, психолога было приковано к объекту исследования. Что же касается принципов и структуры самого исследования, то обычно его в явном или неявном виде строил и определял сам исследователь, соединяя в одном лице и теоретика, и методолога, и разработчика. В современных условиях такое соединение все чаще оказывается не только затруднительным, но и не возможным. Появилось понимание того факта, что проблемы методологии научного исследования требуют специального изучения, и на этой основе логика и методология науки все более превращается в самостоятельную дисциплину. Одной из важных задач этой дисциплины как раз и является выработка средств соотносительной оценки эффективности различных подходов к исследованию, а также анализ логической структуры и условий применимости каждого из них. Среди многих научно-исследовательских подходов к организации исследования, в последнее время, получил широкое распространение *системный подход*.

В настоящее время довольно обширная литература, посвященная тем или иным аспектам системного подхода, обнаруживает не столько единство мнений, сколько их различие на сущность этого подхода, на способы его

реализации и пр. [1–12; 17; 18; 20; 21; 25; 28]. Тем не менее, о системном подходе, о системном исследовании, о системной области и пр., вполне можно говорить как о едином направлении в развитии современного научного познания, обозначив его *системным движением* (трактовка Г. П. Щедровицкого). Главное основание для этого состоит в том, что все исследования, проводимые в рамках всего системного движения, так или иначе направлены на изучение специфических характеристик сложноорганизованных объектов – систем.

Вопрос о методах познания сложных объектов, или «органичных целых» (трактовка Э. Г. Юдина) впервые в развернутом виде был поставлен в марксизме. Классическим образцом разработки этой проблемы является анализ К. Марксом экономической структуры капиталистического общества [15]. В трудах марксистов дан не только конкретный анализ ряда важнейших проблем общественного развития, но и разработаны исходные гносеологические средства такого анализа. К примеру, в исследованиях В. П. Кузьмина выявлено то, что в арсенал диалектико-материалистических методов исследования сложных объектов входят: принцип системности, метод восхождения от абстрактного к конкретному, единство логического и исторического, диалектическое понимание анализа и синтеза, взаимоотношения части и целого и т. д. [12; 13].

Одной из первых наук, где объекты стали исследоваться как системы, явилась биология. Главный предмет системных исследований в биологии составляет многообразие связей в живой природе, их разнокачественность и соподчинение. При этом на каждом уровне биологической организации выделяются свои особые ведущие связи. Именно на путях углубления представлений о системе связей отыскивается решение проблемы иерархического строения (соподчинения уровней) живой природы, а также связанной с этим проблемы управления. Представление о биологических объектах как о системах позволяет вместе с тем по-новому подойти к некоторым проблемам издавна стоявшим в биологии, к примеру, решение некоторых аспектов о взаимоотношении организма и среды.

Системные идеи сравнительно давно получили выражение и в некоторых психологических концепциях: культурно-историческая концепция Л. С. Выготского; «генетическая эпистемология» Ж. Пиаже; «физиология активности» Н. А. Берштейна; в работах С. Л. Рубинштейна, А. Н. Леонтьева и др. [3; 7; 14; 19]. С системными идеями теснейшим образом связана общая теория знаковых систем. Уже сложились обособленные лингвистическая, логическая, психологическая и социологическая трактовки знака. Каждая из трактовок опирается на специфические способы подхода к знаковым системам (знаковая система как языковая система, как система значений и логических связей, как орудие мышления, как средство коммуникации) и использует вытекающие отсюда методы анализа [24].

Системная направленность исследований прослеживается во многих областях науки, например в кибернетике, в которой понятие «система» является одним из основных. Решаемые кибернетикой задачи по информационному моделированию функций живых организмов, исследования по бионике, развитие теории самоорганизующихся систем, приложения кибернетики к социальным исследованиям и т. д. – для всех этих направлений исследования характерны постановка и решение системных задач [22; 26; 27]. Помимо науки не менее важной сферой внедрения в общественное сознание идей системного подхода является современная техника.

Ориентация исследования на системность обуславливается рядом причин, одной из которых являются проблемы методологии науки. К примеру, Э. Г. Юдин, проводя подробный анализ черт особой и внутренне единой одной из позиций системного исследования (функционализма), отмечает, что при методологическом анализе проблем современной науки явно или неявно проводится мысль о том, что развитие познания связано с возрастанием сложности принципиальных подходов к исследованию и сложности методов научного познания. Конкретные обоснования этих взглядов весьма многообразны, однако их все можно свести в общую схему. В этой схеме, по мнению Э. Г. Юдина, иерархия усложнения способов исследования выглядит примерно следующим образом:

Простейшей формой научного описания и соответственно исходным уровнем исследования любого объекта является основанное на эмпирических наблюдениях описание свойств, признаков и отношений исследуемого объекта, этот уровень анализа Э. Г. Юдин называет *параметрическим описанием*.

Когда выявлены параметры объекта, познание переходит к определению поэлементного состава, строения исследуемого объекта. Здесь основная задача заключается в том, чтобы выявить взаимосвязи свойств, признаков и отношений, определенных на первом уровне исследования. Эту стадию Э. Г. Юдин называет *морфологическим (субстратным) описанием* объекта.

Дальнейшее усложнение познания связано с переходом к *функциональному описанию*. Функциональное описание может исходить из функциональных зависимостей между параметрами (функционально-параметрическое описание – обозначение Э. Г. Юдина), между частями как элементами объекта (функционально-морфологическое описание) или между параметрами и строением объекта. Методологическая специфика функционального подхода состоит в том, что функция элемента или подсистемы объекта задается на основе принципа «включения», то есть следует из характеристики потребностей более широкого целого. Такая схема действительно выражает постепенное усложнение способов подхода к объекту исследования, поскольку каждый последующий способ включает в себя все предыдущие, кроме того,

решает некоторые новые задачи. В рамках этой последовательности системный подход связывается или с функциональным описанием, или рассматривается как новый, еще более сложный способ исследования.

Э. Г. Юдин полагает, что функционализм представляет собой лишь одно из необходимых условий системного подхода, притом условие, ограниченное по сфере применения. «Пока мы имеем дело с системой, внутренняя иерархия которой более или менее ясна, и рассматриваем любой k -й из n уровней этой иерархии, функциональное описание либо утрачивает смысл, либо становится тривиальным, на выражая специфики самой системы» [28, с. 102]. По-видимому, систему – с той или иной степенью точности – можно описать во всех перечисленных нами «измерениях», поскольку в процессе последовательного восхождения по ним формируются условия адекватного применения в научном познании идей системного подхода. Вместе с тем специфика системного исследования определяется не только и не столько усложнением методов анализа, а выдвижением принципиально новых подходов к объекту изучения. В общем виде эта ориентация выражается в стремлении построить целостную картину исследуемого явления, а в более конкретном обнаруживается:

1. При исследовании объекта как системы описание элементов не носит самодовлеющего характера, поскольку элемент описывается не как таковой, а с учетом его места в целом.

2. Один и тот же материал, субстрат, выступает в системном исследовании как обладатель разных характеристик, параметров, функций и даже принципов его построения не рядоположенно, а одновременно. Одним из проявлений этого является иерархичность строения систем.

3. Исследование системы оказывается неотделимым от исследования условий ее существования.

4. Специфической для системного подхода является проблема порождения свойств целого из свойств элементов, и наоборот, порождения свойств элементов из свойств целого.

5. В системном исследовании оказываются недостаточными чисто причинные объяснения функционирования и развития объекта; в частности, для большого класса систем целесообразность как неотъемлемая черта их поведения, а целесообразное поведение не всегда может быть уложены в рамки причинно-следственной схемы.

6. Источник преобразований системы или ее функций лежит обычно в самой системе, поскольку это связано с целесообразным характером поведения систем.

Все эти моменты в той или иной мере стали предметом методологического осознания еще в XIX в. С одной стороны, была подвергнута систематической критике ограниченность принципов механического мировоззрения,

а с другой – началась конструктивная работа по созданию новых методологических инструментов научного познания.

Даже самая краткая характеристика основных направлений системных исследований позволяет убедиться в том, что в каждом случае задачи системного исследования весьма специфичны, поэтому вряд ли можно отождествить проблематику всех этих направлений. Тем не менее, наиболее важные моменты с несомненностью указывают на существенную общность перечисленных нами направлений разработок в науке, технике и организации производства. Именно эта общность и позволяет говорить о системном движении как некоторой особой, объединяющей множество системных направлений в исследовании, как внутренне единой исследовательской позиции

Как отмечалось, содержание, которое стоит за понятием системного подхода, оказывается различным в разных концепциях. Анализ соответствующей литературы показал, что обычно исследователи при построении различных вариантов системного подхода и общей теории систем в исходном пункте придерживаются одного какого-либо момента, специфичного для данного варианта, и именно этому моменту подчиняют весь анализ. Например, для исследований Л. Фон Берталанфи в области биологии характерно выдвижение на первый план эквифинальности систем, что подчеркивает особое значение целостных характеристик в системном исследовании и невозможность применения к анализу систем, типа биологических, принципов однозначной детерминации. По сути дела, за этим стоит осознание недостаточности одних лишь причинно-следственных связей в качестве средства реализации системного подхода. В работах У. Росс Эшби акцент делается на особой природе взаимоотношения системы с ее окружающей средой и поиска средств эффективного исследования множества связей в системе.

Фактически каждый исследователь вкладывает в понятие системного подхода свое особое содержание. Единственное, в чем сходятся все, – это признание сложности в качестве существенной характеристики системных объектов. Однако само понятие сложности раскрывается по-разному. В результате понятия «система» и «системный подход» трактуются столь широко и неопределенно, что специфика системных исследований, как правило, четко не проявляется. Учитывая реальную историю развития системных идей, Э. Г. Юдин всю сферу системных исследований разделил на ряд областей (со своими задачами, методами, аппаратом), пытаясь внести определенную упорядоченность в многообразное целое. С его точки зрения такими областями выступают:

1. Философские проблемы системного исследования. Основной задачей этой области исследований является разработка философских оснований системных методов исследования, выяснение гносеологических и общеполитических причин перехода научного познания к исследованию систем и

структур разного типа и обобщенная философская характеристика совокупности познавательных средств системного исследования.

2. *Специально-научные системные разработки.* Эта сфера системного исследования является наиболее обширной. Здесь наиболее оперативно создаются и широко внедряются в научную практику конкретные методы и приемы системного подхода и именно в этой области получены наиболее важные результаты системного исследования. Однако, тесное сплетение в современной науке научно-исследовательской деятельности разных методов и принципов анализа и отсутствие необходимого логико-методологического их осмысления приводит к тому, что в этой области системный подход трактуется крайне широко и неопределенно. В значительной степени это объясняется тем, что логико-методологические средства анализа выделяются здесь каждым исследователем интуитивно, а потому затруднено сравнение результатов, полученных в разных исследованиях.

3. *Построение общей теории систем.* В соответствующей литературе термин «общая теория систем» иногда получает неверное истолкование, при котором слово «общая» понимается как «всеобщая», и, соответственно, задача построения общей теории систем трактуется, как попытка создать универсальную теорию, применимую во всех случаях, когда речь идет о системах. На самом же деле реальный смысл общей теории систем состоит, по мнению Э. Г. Юдина, не в мнимой универсальности, а в том, что она выступает как некоторая обобщенная концепция теорий систем, причем обобщенная применительно к определенным классам задач, теорий, принципам описания тех или иных типов систем и т. п. Современные теоретико-системные концепции, как правило, ориентируются на исследование строго определенных классов системных объектов – абстрактно-математических, биологических, технических. Для них характерно стремление к обобщенному анализу логико-методологического инструментария системных исследований. В качестве аппарата исследований используются, в основном, языки наиболее абстрактных разделов математики (теории множеств, абстрактной алгебры), формализм логики и средства методологического анализа.

4. *Разработка логики и методологии системного исследования.* Понимая то, что успехи в направлении методологии системного исследования более чем скромны, и то, что отсутствие специально построенной логики и методологии приводит к тому, что исследователи, решая новые по своему типу задачи, вынуждены пользоваться старыми, для иных задач построенными логическими средствами, и это приводит не только к аморфности в понимании существа и специфики системного подхода, но и непосредственно отражается на эффективности исследований, Г. П. Щедровицким предложен свой проект организации и построения системно-структурной методологии [23].

Вышеперечисленные области системных исследований тесно взаимосвязаны, между ними существует определенная общность некоторых конкретных задач и проблем. Вместе с тем такое членение сферы современных системных исследований вполне оправдано. С одной стороны, оно позволяет различить разные по типу задачи системного подхода и определить субординацию областей, в которых решаются эти задачи. С другой – способствует уточнению самого понятия системного подхода и возможностей построения общих теорий системных исследований как широких и эффективных концепций.

Библиографический список

1. **Аверьянов, А. Н.** Система философская категория и реальность. – М.: Мысль, 1976. – 188 с.
2. **Афанасьев, В. Г.** Системность и общество / В. Г. Афанасьев. – М.: Политиздат, 1980. – 368 с.
3. **Бернштейн, Н. А.** Очерки по физиологии движений и физиологии активности. М., 1966.
4. **Блауберг, И. В.** Становление и сущность системного подхода / И. В. Блауберг, Э. Г. Юдин. – М.: Наука, 1973. – 270 с.
5. **Блауберг, И. В.** Системный подход в современной науке / И. В. Блауберг, В. Н. Садовский, Э. Г. Юдин // Проблемы методологии системного исследования, – М., 1970. – Стр. 7–48.
6. **Виноградов, В. А.** Система, ее актуализация и описание / В. А. Виноградов, Е. Л. Гинзбург // Системные исследования. Ежегодник. 1972. – М.: Наука, 1972.
7. **Выготский, Л. С.** Педагогическая психология / Л. С. Выготский. – М.: Педагогика, 1991.
8. **Емельянов, С. В.** Организационные системы управления: принцип построения структурных схем / С. В. Емельянов // Актуальные проблемы управления. – М., 1970.
9. **Каган, М. С.** Системный подход и гуманитарное знание / М. С. Каган. – Л.: ЛГУ, 1991. – 384 с.
10. **Котарбинский, Т.** Избранные произведения / Т. Котарбинский. – М., 1963.
11. **Князева, Е. Н.** Законы эволюции и самоорганизации сложных систем / Е. Н. Князева, С. П. Курдюмов. – М., 1996.
12. **Кузьмин, В. П.** Проблемы системности в теории и методологии К. Маркса / В. П. Кузьмин. – М.: Политиздат, 1986. – 399 с.
13. **Кузьмин В. П.** Системное качество. Вопросы философии, 1973, №№ 9, 10.
14. **Леонтьев, А. Н.** Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – М.: Политиздат, 1975. – 304 с.
15. **Маркс.** Капитал. – Маркс К., Энгельс Ф., соч. т. 23.
16. **Пиаже, Ж.** Избранные психологические труды / Ж. Пиаже; пер. с англ. и франц. – М.: Международная педагогическая академия, 1994. – 680 с.

17. **Раппопорт, А. Г.** Математические аспекты абстрактного анализа систем / А. Г. Раппопорт // *Общая теория систем*. – М.: Мир, 1966. – Стр. 82–105.
18. **Розин, В. М.** Философия и методология: традиция и современность / В. М. Розин // *Вопросы философии*. – 1996. № 11. – С. 57–64.
19. **Рубинштейн, С. Л.** Принципы и пути развития психологии. М., 1959
20. **Сагатовский, В. Н.** Системная деятельность и ее философское осмысление / В. Н. Сагатовский // *Системные исследования*. Ежегодник. 1980. – М.: Наука. 1980. – С. 52–68.
21. **Садовский, В. Н.** Смена парадигм системного мышления / В. Н. Садовский // *Системные исследования*. Ежегодник. 1992 – 1994. – М.: Эдиториал УРСС, 1996. С. 64–78.
22. **Шмальгаузен И. И.** Кибернетические вопросы биологии. Под ред. Р. Л. Берг и А. А. Ляпунова. Новосибирск, 1968.
23. **Щедровицкий, Г. П.** Избранные труды. – М.: Шк.Культ.Полит. 1995. – 800 с.
24. **Щедровицкий, Г. П., Садовский, В. Н.** К характеристике основных направлений исследования знака в логике, психологии и языкознании. Сообщения 1–3. – *Новые исследования в педагогических науках*, вып. 2, 4, 5. М., 1964 – 1965.
25. **Уемов, А. И.** Системный подход и общая теория систем / А. И. Уемов. – М.: Мысль, 1978. – 272 с.
26. **Эшби, У. Росс.** Введение в кибернетику. М., 1959.
27. **Юдин, Б. Г.** Процессы самоорганизации в малых группах. – В кн. *Системные исследования*. Ежегодник – 1969. М., 1969.
28. **Юдин, Б. Г.** Системный подход и принцип деятельности. М., Наука, 1978.

РАЗДЕЛ III

ЯЗЫКОВАЯ КУЛЬТУРА

УДК 378; 482

Н. В. Рубцова

СИСТЕМА ОБЩЕДИДАКТИЧЕСКИХ ПРИНЦИПОВ И ЕЕ ВОПЛОЩЕНИЕ В ТАКСОНОМИЧЕСКИХ КАТЕГОРИЯХ КОНЦЕПТУАЛЬНОЙ ОБЛАСТИ «РУССКИЙ ЯЗЫК»

Процесс обучения – это двусторонний процесс, это процесс взаимодействия педагога и обучаемого. Вопрос о том, как этот процесс взаимодействия сделать наиболее плодотворным, педагогов волновал всегда, но и сегодня эта проблема не потеряла своей актуальности.

В дидактике существует положение о том, что если в педагогическом процессе следовать некоторым «аксиомам» – принципам обучения, то успешность обучения становится закономерным явлением. Однако и сам вопрос об этих аксиомах является дискуссионным, и методическое оснащение учебного процесса не всегда соответствует требуемым принципам.

В данной статье коснемся полемики о понятии «общедидактические принципы»: обратимся к истокам этого понятия и его развитию в процессе «взросления» педагогической мысли, а также покажем, как система педагогических принципов воплощается в способе систематизации лингвистических знаний – в таксономических категориях, описывающих концептуальную область «Русский язык».

В педагогической литературе ведется полемика о необходимом и факультативном наборе общедидактических принципов. К числу «классических» принципов обучения дидакты, с некоторыми расхождениями, относят принципы *научности, преемственности, доступности, наглядности и системности* [15; 8; 7; 19]. Эти принципы обучения сформировались на основе воззрений педагогов прошлого. Ниже попытаемся провести параллели между педагогическими размышлениями дидактов-предшественников и современными толкованиями общедидактических принципов.

XVII в. – начало развития педагогической мысли на гуманистических началах, стремление ученых найти вместо старых догматических норм взаимодействия педагогов и учащихся новые грани образовательного процесса.

Одним из наиболее известных педагогов-мыслителей того времени был чешский педагог Я. А. Коменский. Философ-гуманист, он в своих педагогических воззрениях рассматривал человека как «микрокосм», и поэтому его представление о воспитании и обучении подрастающего поколения исхо-

дили из принципа природосообразности. Возражая против главного принципа педагогики того времени – подчинения, Я. А. Коменский ратовал за приведение педагогических законов в соответствие с законами природы – природное в человеке обладает самодвижущей силой. Эти мысли чешского педагога получили наиболее очевидное отражение в современном *лично – ориентированном обучении*.

Принцип природосообразности явился следствием сформулированных им в книге «Великая дидактика» сенсуалистских педагогических принципов, призванных обогащать сознание ребенка через явления и предметы чувственно воспринимаемого мира. Именно в этом труде Я. А. Коменский обосновал необходимость «поставить знание закономерностей педагогического процесса на службу педагогической практике». Бичуя *бессистемность* обучения, *пустословие* и *грубость*, господствовавшие в школе того времени, Я. А. Коменский стремился к формированию благочестия, *деятельностного мышления*, способности к разнообразному труду [4, с. 170–178]. Эти мысли Я. А. Коменского получили развитие в идеях и принципах современного образования – *гуманизации* образования, *принципах последовательности, научности, системности*, а также в *коммуникативно-деятельностном подходе* к обучению.

Позднее развитие педагогической мысли по проблемам принципов обучения мы находим в трудах известного немецкого педагога А. Дистервега и нашего соотечественника В. В. Розанова.

На рубеже XIX–XX вв. Василий Васильевич Розанов, русский философ, писатель и публицист, осмысливая в своих произведениях состояние и развитие русской философской мысли, литературы, культуры и народного образования того времени, писал о нарушениях обязательных и необходимых принципов образования, которые, как он говорил, «горьки» для дела.

К числу таких принципов он относил следующие три принципа. «Принцип индивидуальности. Он требует, чтобы как в образуемом (ученик), так и в образующем (учебный материал) была по возможности сохранена индивидуальность ... Где она не сохранена, подавлена или в пренебрежении, там образования совершенно не происходит – вот моя мысль; только как личность, как этот определенный человек, а не «человек вообще», я могу быть наиболее изобретателен в мыслях, своих чувствованиях, упорен, тверд в стремлениях» [11, с. 92]. Этот принцип, отражая мысли Я. А. Коменского о ценности каждой личности, получил сегодня воплощение в *лично-ориентированном обучении* и в современной тенденции к *антропоцентричности* в образовании.

Вторым необходимым принципом в обучении В. В. Розанов считает принцип целостности, который «требует, чтобы всякое входящее в душу впечатление не прерывалось до тех пор другим впечатлением, пока оно не внедрилось, не окончило своего взаимодействия с нею ... Отсутствие разорванности в груп-

пах знаний ... – вот требование этого принципа; он указывает, что *нельзя дробить очень сильно знания, ощущения*; ... что они суть в себе самих, в *своей целостности*» [11, с. 96] (курс. – Н. Р.).

Говоря об изучении предмета в его «целости», В. В. Розанов таким образом утверждает необходимость дидактического принципа системности, ибо «целостность» означает «систему» – дословный перевод слова «система» с греческого языка означает «целое» [1, с. 1189].

Мысли В. В. Розанова о целостности знаний, «непрерывании» впечатлений нашли отражение в структурировании учебного процесса в современной школе и вузах – в старших классах многих учебных заведений, а также в расписании занятий в вузах мы найдем только двойные занятия – именно такое распределение учебного времени позволяет более глубоко проникнуть в суть изучаемого на данном занятии, дает возможность представить предлагаемый материал в его системных связях и отношениях: «Нужно долгое, вдумчивое к одному чему-нибудь отношение ... И вот почему принцип целостности всею своею силой становится против множественности предметов изучения, *против чрезмерной краткости уроков ...*» [11, с. 97] (курс. – Н. Р.).

Третьим важным принципом обучения, по словам В. В. Розанова, является принцип единства типа: «Принцип единства типа ... состоит в требовании, чтобы все образующие впечатления ... были непременно одного типа, а не разнородные или не противоположные, иными словами: они должны идти из источника одной какой-нибудь исторической культуры, где они все развились (как факты, сведения, воззрения и т. д.) друг из друга, а не друг против друга или подле друга ...» [11, с. 100]. Этот принцип обучения отражен в современных принципах *преемственности, последовательности и научности* предъявления знаний.

Как видим, даже небольшой экскурс в историю педагогики показывает, что во многом положения дидактики сегодня отражают позиции педагогов прошлого.

Теперь обратимся к вопросу о том, как современная педагогическая школа относится к педагогическим «аксиомам» – принципам *научности, системности, преемственности, доступности и наглядности*; рассмотрим, нет ли в этом вопросе нового или спорного, т. к. именно этот набор принципов обучения считается классическим и приносящим наилучшие результаты в обучении.

Однако в педагогике есть мнение, что даже следование указанным принципам не приносит должного результата в обучении: «При педагогической интерпретации управления учением ... в ходе педагогической практики анализ урока неизменно замыкается на *классических дидактических принципах*, ... анализ ограничен этими принципами, ... часто носит формальный характер, сами принципы ... не раскрываются с позиции современной методологии обучения. Отсюда не следует, что эти принципы устарели ...

они не получили современной научной трактовки в теории обучения, поэтому не открывают перспектив в управлении учебным процессом» [9, с. 41] (курс. – Н. Р.).

Возможно, поэтому продолжают поиски дополнительных педагогических принципов; среди новых предлагаемых принципов обучения могут быть названы принципы *последовательности, сознательности, дополнителности, связи теории с практикой, принцип прочности результатов обучения, принцип создания необходимых условий для обучения* и др. [15, с. 185–190]. Так, характеризуя последний принцип В. А. Сухомлинский писал: «... урок – это *совместный труд детей и педагога*, ... *успех* этого труда *определяется* в первую очередь теми *взаимоотношениями*, которые складываются *между преподавателем и учащимися*» [17, с. 74] (курс. – Н. Р.).

Итак, о названном выше «классическом наборе» дидактических принципов и их содержании в педагогической литературе встречаются разночтения. Особую полемику, к которой мы обратимся ниже, вызывают принципы научности, преемственности и наглядности.

Принцип научности «является ведущим ориентиром при приведении содержания образования в соответствие с уровнем развития науки и техники, с опытом, накопленным мировой цивилизацией» [10, с. 176]. Однако, как предостерегают некоторые ученые, принцип научности не должен быть понят дословно в процессе обучения, т. к. подача знаний на современном уровне их научного понимания может оказаться за пределами «зоны ближайшего развития» учащихся. Но упрощения, вульгаризация тоже недопустимы, поскольку ненаучные знания, или даже лжезнания, потом сложно корректируются. Неправильное знание хуже, чем незнание. Принцип научности гласит: «Не всю правду, но только правду!» [8, с. 23]. Последняя трактовка принципа научности делает особый акцент на ответственности педагога за объясняемый материал.

В «Педагогике» под редакцией В. А. Сластенина мы находим и другие аспекты этого принципа: «Принцип научности имеет отношение и к *методам педагогической деятельности* ... В соответствии с ним педагогическое взаимодействие должно быть направлено на *развитие познавательной активности* учащихся, на *формирование* у них *умений и навыков научного поиска*, на *ознакомление их со способами научной организации учебного труда*. Этому способствует широкое использование проблемных ситуаций, ... специальное обучение воспитанников умению наблюдать явления, фиксировать и анализировать результаты наблюдений, умению вести научный спор, ... *рационально использовать научную литературу и научно-библиографический аппарат*» [10, с. 176] (курс. – Н. Р.).

Принцип преемственности предполагает, как считают В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев и др., такую организацию педагогического процесса, при которой любое мероприятие (лекция, урок или семинарское занятие) является

логическим продолжением ранее проводившейся работы; оно закрепляет и развивает достигнутое, поднимает воспитанника на более высокий уровень развития [10, с. 177].

М. М. Левина рассматривает принцип преемственности в несколько ином плане, чем авторы «Педагогики» – 2000, объясняя его через взаимосвязь с принципами *сохранения* и *дополнительности*: «Примером реализации философских принципов *дополнительности* и *преемственности* могут служить технологии введения в учебный процесс новых информационных единиц, предусматривающих *зависимость между основным понятием*, которое предполагается включить в учебный процесс, и *вспомогательными знаниями* (научными фактами, понятиями, экспериментальными данными, практическими сведениями и т. д.)» [9, с. 41] (курс. – Р. Н.). На этой основе строится теория развития понятий в учебной системе, рассматривается логическая структура учебного текста, выстраивается дискурсивное знание и пр.

Если предыдущие дидактические принципы, являясь логическим развитием педагогики прошлого, вызывают вполне спокойную полемику, то о принципе наглядности в педагогической литературе мы читаем более разноречивые мнения.

Так, автор книги «Технология профессионального педагогического образования» пишет, что принципы *наглядности* и *доступности* знаний являются, казалось бы, общепризнанными: «В исследовательской практике они во многом обогатили науку, но в педагогике по-прежнему остаются нераскрытыми с точки зрения профессионального решения и даже простой формулировки этих теоретических положений. Что ... делать с этими принципами молодому педагогу, как заложить их в технологию обучения ... ? Не только содержание принципа остается нераскрытым, но и научное обоснование его не дано» [9, с. 42].

Вероятно, на эти вопросы можно было бы получить ответ в теории Я. А. Коменского. Известно его «золотое правило дидактики», основой которого являются сенсуалистские педагогические принципы: только личное наблюдение и чувственная наглядность могут приносить учащимся истинные и достоверные знания. Но с этим не соглашается Л. С. Выготский, утверждая, что *наглядность* хоть и создает наиболее удобный и легкий путь для усвоения знаний, но «в корне парализует привычку к самостоятельному мышлению» [3, с. 208].

Оппонентом такому жесткому возражению против принципа наглядности является концепция Т. И. Ильиной, которая, говоря о насущности использования этого принципа в педагогическом процессе, разработала классификацию видов наглядности по степени возрастания ее абстрактности: естественная (предметы объективной реальности); экспериментальная (опыты, эксперименты); объемная (макеты, фигуры и т. п.); изобразительная (картины, фотографии, рисунки); звуко – изобразительная (кино, телеви-

дение); звуковая (магнитофон); символическая и графическая (карты, графики, схемы, формулы); внутренняя (образы, создаваемые речью педагога) [10, с. 179].

Тем не менее, ученые все же в основном сходны в мысли о чувстве меры в использовании принципа наглядности: «Это особенно актуально сейчас, когда самостоятельности мышления учеников уделяется большое внимание. Надо помнить, что абсолютизация принципа наглядности может привести также к преобладанию эмпирических методов познания, т. е. к торможению абстрактного мышления школьников» [8, с. 25]. Чтобы не сдерживать развитие абстрактного мышления обучаемых, необходимо сочетание применения наглядности с их творческой работой по созданию наглядных пособий [10, с. 180].

Принцип доступности требует, чтобы обучение строилось на уровне реальных учебных возможностей обучаемых, чтобы они не испытывали интеллектуальных, физических и моральных перегрузок [15, с. 187]; «удивление» обучаемого от понятности знаний повышает желание учиться [16, с. 77].

Принцип системности предполагает изучение дисциплины во взаимосвязи ее компонентов – изучение предмета как целого.

Два последних принципа не вызывают особых дискуссий в науке, но именно здесь и могут приложить педагоги свои методические силы с целью создания методических приемов и учебных пособий, содействующих наиболее продуктивному усвоению знаний обучаемыми. «Усвоение – процесс перехода общественно выработанных знаний, умений и навыков в сферу индивидуальной субъективной деятельности ... В учебной деятельности процесс У. специально методически и педагогически организуется. Одной из основных форм организации У. являются учебные задания, возбуждение познавательной потребности у учащихся ...» [5, с. 493] (курс. – Р. Н.).

Формирование у обучаемых познавательной потребности является одной из основных задач современной педагогики: «От знаниецентризма наше образование должно прийти к человекоцентризму, к приоритету развития» [Загвязинский, с. 10]. Развитие считается главным компонентом обучения в разных современных парадигмах – как в педагогической, так и в акмеологической [«парадигма – теория (или модель, тип постановки проблемы), принятая в качестве образца решения исследовательских задач»] [14, с. 441].

Однако для педагогической парадигмы это нелегкая задача, т. к., направленная по своей сути на общеобразовательную школу и деятельность учителя, она ориентирована на воспитание, *требовательность*, передачу знаний, предписание, *принуждение*, *ежедневные задания* и их *контроль*. При таком подходе школьник неминуемо оказывается в положении воспитуемого.

Акмеологическая парадигма, в отличие от предыдущей, ориентирует преподавание на *помощь* субъекту учения в *достижении вершины его возможностей*, в наиболее полной *реализации* им *потенциала* своей личности.

Название парадигмы происходит от греческого слова «*акме*» – вершина, расцвет. В девяностых годах прошлого века приставку «акме» стали рассматривать как вершину (высшую степень достижения чего-нибудь) развития человека на основе полной реализации его способностей и возможностей, т. е. слово «акмеологическая» можно толковать как «связанная с наукой о восхождении». В акмеологических работах главной целью *акмеологии* считается достижение субъектом учения *вершины профессионального мастерства* [18, с. 41–44]. Безусловно, это важнейшая задача высшей школы. В связи с этим наше исследование, которое будет описано ниже, находится на стыке двух образовательных парадигм – педагогической и акмеологической, ибо каждая из этих парадигм предусматривает свое, а вместе они позволяют от «человека знающего» подняться до «человека культуры». Последнее предполагает создание таких методических приемов обучения в высшей школе, которые смогут отражать всю систему общедидактических принципов.

Обратимся в этом аспекте к новационному способу организации учебного материала по русскому языку, который был нами не только апробирован в студенческой аудитории, но и получил признание на научно-практических конференциях разного ранга, что впоследствии нашло отражение в ряде научных публикаций (см. библиографический список).

Предлагаемое для анализа учебное пособие, являющееся вспомогательным “инструментом” к базовому учебнику, представляет собой совокупность таксономических категорий. Наука таксономия (гр. *taxis* – расположение по порядку + *nomos* – закон) занимается описанием и систематизацией сложноорганизованных областей действительности – органического мира, объектов географии, геологии, *языкознания*, этнографии и т. д. [14, с. 593].

Наука таксономия имеет прямое отношение к русскому языку, т. к. последний представляет собой сложноорганизованный, иерархически выстроенный системный объект. Однако понятие «системность языка» может рассматриваться либо в частном (локальном) смысле – как закономерно организованная совокупность однородных языковых элементов одного уровня, связанных устойчивыми отношениями («система падежей», «фонологическая система» и пр.), либо в обобщающем (глобальном) смысле – как закономерно организованная совокупность локальных систем («подсистем») [20, с. 452].

Традиционный учебник по русскому языку представляет собой совокупность локальных систем («подсистем») языка, отражая уровневый подход к языковой системе, хотя количество языковых уровней «разными языковедами и исследователями определяется по-разному в зависимости от поставленных целей изучения и презентации языковой системы» [2, с. 24].

В нашей работе системное представление о языке соответствует общепринятому и русский язык рассматривается как сложный системный объект, содержащий следующие языковые уровни: фонетический, словообразова-

тельный, лексический, морфологический и синтаксический; поэтому именно эта совокупность языковых разделов описывается в предлагаемом пособии в виде таксономических категорий. «Таксономические категории (систематические категории) – понятия, применяемые в таксономии для обозначения соподчиненных групп объектов – таксонов; для определенной сферы реальности строится система таксономических категорий, которая должна давать полное описание этой реальности с точки зрения её *иерархического строения*» [14, с. 593] (курс. – Н. Р).

Полное описание разнообразных реальностей в виде иерархических классификаций очень активно используется при построении тезаурусов различных областей знания и видов деятельности. Однако методике преподавания этот прием предъявления знаний мало известен. В данной работе предложен, как уже говорилось, вариант использования таксономических категорий в методике преподавания русского языка – текст традиционного учебника по русскому языку представлен в виде иерархически построенного терминологического плана (конспекта, аннотации), т. к. понятия в русском языке номинируются терминами и их организация в виде таксономических категорий создает терминологическую аннотацию для соответствующего раздела учебника [13]. Такой терминографический образ дисциплины «Русский язык» является наглядным воплощением системы дидактических принципов.

Обратимся к фрагментам разработанного пособия [12], которое рассмотрим с позиций отражения в нем общедидактических принципов обучения.

Предлагаемое пособие представляет собой совокупность концентроров – круги различной величины, имеющие общий центр [1, с. 454], который находится в первом концентре; этим центром является обобщающая (глобальная) таксономическая категория «Разделы русского языка»:

РАЗДЕЛЫ РУССКОГО ЯЗЫКА

Фонетика и орфоэпия

Графика и орфография

Лексикология и лексикография

Фразеология и фразеография

Словообразование

Грамматика

Морфология

Синтаксис

Приведенный терминологический конспект (план) в виде таксономических категорий наглядно демонстрирует обучаемому всю область знания «Русский язык» – первый уровень классификации называет основные разделы языка, а второй иерархический уровень говорит о том, что «Грамматика» содержит два подраздела – «Морфологию» и «Синтаксис». *Научность* этого плана заключается в достоверном отражении реальности «Русский

язык»; *системность* представлена как самостоятельностью отдельных разделов, так и подчиненностью их понятиям более широкого объема – видовые понятия от «фонетики» до «грамматики» подчинены родовому понятию «разделы русского языка», а концепты «морфология» и «синтаксис» подчинены понятию «грамматика». Эти отношения между понятиями демонстрируются иерархией терминов, называющих указанные разделы; таксономически организованный терминологический план формирует *наглядность* знания. *Доступность* первичного описания области знания «Русский язык» обусловлена как остаточными школьными знаниями студентов о разделах этой науки, так и способом предъявления материала – иерархической формой таксономических (систематических) категорий. Терминологический конспект без определения понятий оставляет «место» для размышлений обучаемого об определении предложенных понятий, т. е. соответствует принципу *развития*. Но поскольку знания школьников, ставших студентами, не всегда устойчивы, в этом же центре приводятся определения всех разделов русского языка со ссылкой на язык-источник терминологического обозначения каждого языкового уровня.

Соседствующие дефиниции разделов позволяют сопоставить мотивацию терминологического обозначения каждого раздела на основе их греческих корней и увидеть разницу в единицах изучения отдельных языковых уровней, например:

Фонетика – **наука о звуковой системе языка** (от греч. phone – «звук», ср. *телефон, патефон, граммофон* и др.).

Орфоэпия – **наука о произносительных нормах языка** (от греч. orthos – «правильный, прямой» и epos – речь, ср. *орфография*).

Графика – **наука о средствах, с помощью которых звучащая речь передается на письме, и системе соотношений между буквами и обозначаемыми ими звуками** (от греч. grapho – «пишу»).

Орфография – **наука об общепринятой системе правил написания слов** (от греч. orthos – «правильный, прямой» и grapho – «пишу», т. е. «правильно пишу», ср. *орфоэпия*) и т. д.

Запись определений языковых разделов в одном месте, в отличие от традиционного учебника, отражает различные общедидактические принципы: *сознательность* – обучаемые могут сопоставлять, анализировать и делать выводы о наименованиях соответствующих разделов; *дополнительность* и *доступность* – приведенная классификация, дополненная определениями, где приводятся вспомогательные знания при объяснении греческих корней, мотивирующих названия разделов науки «Русский язык», делает учебный материал понятным, а следовательно, и доступным; *научность* обусловлена достоверностью приведенных дефиниций.

Второй концентр пособия представляет собой самую общую классификацию понятий каждого отдельного языкового уровня – «фонетики», «слово-

образования» и пр. Таксономические категории второго концентратора содержат только первую, вторую и третью ступени иерархии, например:

МОРФОЛОГИЯ

грамматические свойства слова

части речи

самостоятельные слова

именные части речи

глагол и его грамматические формы

наречие

слова категории состояния

модальные слова

междометия

звукоподражательные слова

служебные слова

предлоги

союзы

частицы

Приведенный терминологический конспект раздела «Морфология» в наглядно-доступной форме описывает данную область русского языка – в виде таксономических категорий он к полученным знаниям в первом концентре добавляет обучаемому информацию о том, что основными задачами «Морфологии» является изучение «грамматических свойств слова» и «частей речи». Вопросы о том, что означает первое понятие и почему «части речи» делятся на два класса – «самостоятельные слова» и «служебные слова», у обучаемого после его обращения к этому терминологическому конспекту остаются не решенными. Поэтому этот терминологический план создает большое «поле» для раздумий, что соответствует общедидактическому принципу *развития*. Терминологические конспекты второго концентратора, построенные по тому же принципу, что и терминологический план первого концентратора, соответствуют принципам *преемственности*, *последовательности* и *научности*. Более глубокая иерархия (систематизация) знаний этих терминологических конспектов воплощает принципы *дополнительности*, *системности* и *наглядности*. Таксономические категории создают для обучаемого «комфортность» в процессе получения знаний, т. к. в сочетании с последними принципами формируют *доступность* знаний – классификация понятий «укладывает» в сознании каждое из них на свое место. *Научность*, *системность* и *преемственность* иерархического представления изучаемого материала заставляет студента думать о понятиях, которые могут углублять приведенный конспект.

Терминологический конспект предложенной структуры можно рассматривать как текст особой архитектоники, в котором использование разно-

образного шрифта и разной жирности его печати формирует микротемы текста – соответствующие параграфы базового учебника.

Теперь обратимся к разделу «Морфология» в третьем концентре разработанного пособия. В этом концентре мы приводим учебные знания более подробно: еще больше последовательно углубляем иерархию таксономических категорий каждого родового понятия, а также даем определения базовым или трудно усваиваемым концептам русского языка. Поэтому в третьем концентре изучаемый материал приводится под заголовками вида: «Подробнее о морфологии», «Подробнее об именных частях речи», «Подробнее о наречии», например:

ПОДРОБНЕЕ О МОРФОЛОГИИ

Морфология – наука о лексико-грамматических классах слов (частях речи), грамматических значениях, грамматических формах слов и грамматических категориях (от древнегреч. *morphe* – «форма» и *logos* – «учение»).

МОРФОЛОГИЯ

грамматические свойства слова

грамматическое значение слова

способы выражения грамматических значений слова

средства выражения грамматических значений слова

грамматическая форма слова

грамматическая категория

части речи

самостоятельные слова

именные части речи

имя существительное

имя прилагательное

имя числительное

местоимение

глагол и его грамматические формы

глагол

причастие

деепричастие

наречие

категория состояния

модальные слова

междометия

звукоподражательные слова

служебные слова

предлог

союз

частица

Предложенная классификация, закрепляя изученное, углубляет иерархию понятий и дополняет ее новыми знаниями, что соответствует принципам *сохранения и дополнительности*.

Логическое развитие в этой классификации базовых знаний, предложенных в терминологическом конспекте второго концентратора, отражает *преемственность* в описании науки «Русский язык»; это делает информацию об изучаемой области знания еще более *доступной и наглядной*. Терминологический конспект изучаемого раздела, расширяя представленную во втором концентре и повторенную в углубленной классификации основу, убеждает в *научности* предлагаемых знаний. Глубокая таксономическая иерархия представленного выше терминологического конспекта, имея разные размеры шрифта и неоднотипность жирности его печати, создает символическо-графическую наглядность, которая легко преобразуется во внутреннюю наглядность, т. к. «образы» изучаемых понятий создаются не только речью педагога, но и формируются на основе графической наглядности внутренней речью обучаемых, например: «Раздел «Морфология» занимается изучением «частей речи», которые делятся на два больших класса – «самостоятельные слова» и «служебные слова»; к «самостоятельным словам» относятся «именные части речи», «глагол и его грамматические формы», «наречие» и т. д.». Создание высказываний на основе терминологического плана формирует у обучаемых коммуникативную компетентность.

В этом же концентре обучаемый получает ряд ответов на возникшие в связи с системным описанием «Морфологии» вопросы: например, из приведенных определений он находит ответ на вопрос о том, почему части речи делятся на два больших класса – на «самостоятельные слова» и «служебные слова»:

САМОСТОЯТЕЛЬНЫЕ СЛОВА – слова, обладающие общим грамматическим значением «использоваться в функции члена предложения» (с – обозначает синонимию терминов).

с знаменательные слова

СЛУЖЕБНЫЕ СЛОВА – слова, обладающие общим грамматическим значением «не могут являться членом предложения».

Методическая преемственность в подаче материала (определения сопряженных понятий приводятся, как и в первом концентре, рядом) воплощает принципы *сознательности и наглядности* в обучении.

Из приведенного терминологического плана следует, что «самостоятельные слова» на первом уровне иерархии содержат понятия «именные части речи», «глагол и его грамматические формы», «наречие» и т. д., поэтому далее в пособии мы переходим к большому параграфу «Самостоятельные слова», первым подразделом которого является тема «Подробнее об именных частях речи». Здесь мы приводим определения всех именных частей

речи также рядом. Сопоставляя эти дефиниции, обучаемые находят общее, что объединяет данные понятия в один класс «именных частей речи», и отличное, что делает их самостоятельными понятиями:

ПОДРОБНЕЕ О САМОСТОЯТЕЛЬНЫХ СЛОВАХ ИМЕННЫЕ ЧАСТИ РЕЧИ И ИХ ОПРЕДЕЛЕНИЯ

ИМЕННЫЕ ЧАСТИ РЕЧИ – слова, для которых общим является отношение к предмету или его свойствам, а также изменение по падежам.

ИМЯ СУЩЕСТВИТЕЛЬНОЕ – это часть речи, которая выражает предметность; обладает грамматическими категориями рода, числа и падежа; в предложении обычно является подлежащим или дополнением; отвечает на вопросы *кто? что?* и их предложно-падежные варианты.

ИМЯ ПРИЛАГАТЕЛЬНОЕ – это часть речи, которая выражает признак предмета; изменяется по родам, числам и падежам; в предложении является определением или именной частью составного именного сказуемого; отвечает на вопросы *какой? чей?* и их родовые, числовые и предложно-падежные варианты.

ИМЯ ЧИСЛИТЕЛЬНОЕ – это часть речи, которая обозначает отвлеченное количество (число), а также порядок предметов при счете; отвечает на вопросы: *сколько?* и его предложно – падежные варианты; *который?* и его родовые, числовые и предложно – падежные варианты.

МЕСТОИМЕНИЕ – это часть речи, которая указывает на предметы и их свойства, но не называет их; в предложении является заместителем других именных частей речи и отвечает на соответствующие вопросы.

Соседствующие определения «именных частей речи» позволяют обучаемому сопоставлять, анализировать и делать выводы об изучаемых понятиях, что воплощает в этом процессе обучения принципы *сознательности, развития, дополнительности* и пр.

Затем в пособии последовательно предлагаются параграфы «Подробнее об имени существительном», «Подробнее об имени прилагательном» и т. д. Таким образом приводится информация о каждой отдельной именной части речи – даются определения самой именной части речи, ее грамматических категорий, а также записываются таксономические конспекты последних, например:

ПОДРОБНЕЕ ОБ ИМЕНИ СУЩЕСТВИТЕЛЬНОМ

ИМЯ СУЩЕСТВИТЕЛЬНОЕ – это часть речи, которая **выражает предметность**, обладает грамматическими категориями **рода, числа, падежа**; в предложении обычно является подлежащим или дополнением.

КАТЕГОРИЯ РОДА ИМЕНИ СУЩЕСТВИТЕЛЬНОГО – это **классификационная категория**, которая делит все существительные, кроме тех, которые употребляются только в форме множественного числа, на группы

(классы); существительные **не могут переходить** из одного родового класса в другой.

КАТЕГОРИЯ РОДА

мужской род

женский род

средний род

общий род

КАТЕГОРИЯ ПАДЕЖА ИМЕНИ СУЩЕСТВИТЕЛЬНОГО – отражает систему падежных форм (парадигму склонения) существительного. Различные совокупности падежных окончаний образуют три типа склонения существительного и т. д.

Как видим, таксономические категории ориентируют обучаемого в большом объеме учебного материала, каждый раз углубляя знания об изучаемом родовом понятии и отражая его место в понятийной «сетке» данного раздела дисциплины.

Опыт работы с пособием по русскому языку, организованным таким образом и представляющим собой воплощение системы общедидактических принципов, показал более высокие результаты освоения учебных знаний как студентами, так и абитуриентами. Именно поэтому предложенный материал может заинтересовать не только методистов русского языка, но и методистов других дисциплин, ибо применение «алгоритма» построения пособия в таком виде возможно при организации любого материала; предложенные размышления могут оказаться любопытными также для тех, кто занимается систематизацией знаний.

Библиографический список

1. **Большой** толковый словарь русского языка / Сост. и гл. ред. С. А. Кузнецов. – СПб.: Норинт, 2000. – 1536 с.
2. **Виноградов, В. Д.** Лингводидактические основы обучения русскому языку и культуре речи: Сб. избр. статей и докладов / В. Д. Виноградов. – Н. Новгород: НГПУ, 2001. – 165 с.
3. **Выготский, Л. С.** Педагогическая психология / Л. С. Выготский. – М.: Наука, 1991. – 208 с.
4. **Джуринский, А. Н.** История педагогики: Учеб. пособие для студ. педвузов / А. Н. Джуринский. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. – 432 с.
5. **Еникеев, М. И.** Энциклопедия. Общая и социальная психология / М. И. Еникеев. – М.: Издательство ПРИОР, 2002. – 560 с.
6. **Загвязинский, В. И.** Методология и методы психолого-педагогического исследования / В. И. Загвязинский, Р. Атаханов. – М.: Издательский центр «Академия», 2003. – 208 с.
7. **Загвязинский, В. И.** Теория обучения: Современная интерпретация / В. И. Загвязинский. – М.: Академия, 2004. – 192 с.

8. **Зверева, Н. М.** Практическая дидактика для учителя: Учебное пособие / Н. М. Зверева. – М.: Педагогическое общество России, 2001. – 256 с.
9. **Левина, М. М.** Технология профессионального педагогического образования: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / М. М. Левина. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 272 с.
10. **Педагогика:** Учеб. пособие для студ. пед. учеб. заведений / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, А. И. Мищенко, Е. Н. Шиянов. – 3-е изд. – М.: Школа – Пресс, 2000. – 512 с.
11. **Розанов, В. В.** Сумерки просвещения / Сост. В. Н. Щербаков. – М.: Педагогика, 1990. – 624 с.
12. **Рубцова, Н. В.** Русский язык в классификационных схемах и определениях понятий (рабочая тетрадь) / Н. В. Рубцова. – Н. Новгород: Изд – во НГПУ, 2006. – 28 с.
13. **Рубцова, Н. В.** Системность научного текста: Русский язык в таксономических категориях и определениях понятий / Н. В. Рубцова. – Н. Новгород: Изд – во НГПУ, 2006. – 82 с.
14. **Современный** словарь иностранных слов. – 4-е изд., стер. – М.: Рус. яз., 2001. – 742 с.
15. **Современный** словарь по педагогике / Сост. Е. С. Рапацевич. – М.: Современное слово, 2001. – 928 с.
16. **Сухомлинский, В. А.** Мудрая власть коллектива (Методика воспитания коллектива) / В. А. Сухомлинский. – М.: Молодая гвардия, 1975. – 240 с.
17. **Сухомлинский, В. А.** О воспитании / В. А. Сухомлинский. – М.: Политиздат, 1973. – 272 с.
18. **Фокин, Ю. Г.** Преподавание и воспитание в высшей школе: Методология, цели и содержание, творчество: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Ю. Г. Фокин. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 224 с.
19. **Харламов, И. Ф.** Педагогика / И. Ф. Харламов. – М.: Высш. шк., 1990. – 576 с.
20. **Языкознание.** Большой энциклопедический словарь / Гл. ред. В. Н. Ярцева. – 2-е изд. – М.: Большая Российская энциклопедия, 1998. – 685 с.

УДК 808.2 – 085 (082)

Т. В. Иванчикова

КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ РЕЧЕВОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ЭКОНОМИСТОВ

Интерес к изучению состояния профессионального языка, уровня речевой компетентности экономистов сегодня абсолютно обоснован. Тот факт, что 70% работы менеджеров связано с речевыми коммуникациями, является аксиомой современной деловой риторики и коммуникативистики. Про-

фессор М. В. Колтунова, характеризуя профессиональную речь как экономическую категорию, утверждает: «Высокая речевая культура и развитая экономика в передовых странах неотделимы друг от друга. И наоборот, низкая речевая культура общества определяет соответствующий уровень развития и эффективность экономики» [6, с. 7]. Безусловно, речевая компетентность, являясь основой эффективной профессиональной коммуникации, способствует повышению деловой активности и формированию позитивного имиджа специалиста. Этим объясняется интерес специалистов – лингвистов, психологов, педагогов к сущности понятия «профессиональная речевая компетентность экономистов». Отметим, что под речевой компетентностью традиционно понимается характеристика личности, отражающая уровень владения языком и адекватность его реализации в речевой деятельности в соответствии с задачами коммуникации. Как показывает анализ исследовательской литературы, языковая и речевая компетентность включает в себя ортологический, стилистический, прагматический, риторический компоненты.

Определяя сущность речевой компетентности экономиста, следует отметить, что это понятие, является сегодня весьма условным и не имеет научно обоснованной трактовки. Доказательствами данного факта являются два парадокса:

- обобщенное понимание термина «экономист»;
- отсутствие параметров речевой компетентности в квалификационных характеристиках специалистов экономического профиля.

Так парадоксальность квалификационной характеристики «экономист» заключается в том, что ее понятность и общеупотребительность очевидны. Однако, как показывает проведенный нами эксперимент большинство опрошенных лиц, имеющих высшее образование, испытывает затруднение при попытке дать данному термину лаконичное и адекватное определение. В целом, традиционная интерпретация сводится к тому, что экономист – это специалист, работающий в сфере производства: в различных отраслях промышленности, сельского хозяйства, услуг, – занимающийся вопросами планирования, ценообразования, товароведения и др. А под экономикой понимается наука, изучающая секторы и отрасли народного хозяйства.

Между тем, обращение к авторитетным источникам позволило нам выявить целый спектр научных дисциплин, усвоение которых является базовым условием профессионального становления широкого круга специалистов, получающих в дальнейшем квалификацию «экономист». Так, согласно экономической теории, системно отображающей экономические явления и процессы, экономические науки делятся на:

- общие / экономическая теория (экономия, политическая экономия, экономикс, международные экономические отношения, история экономических учений);

– частные (отраслевые: экономика промышленности, экономика сельского хозяйства, экономика торговли, охватывающая сферы бизнеса, общественного питания, экономика труда и др.; функциональные: экономическая статистика, бухгалтерский учет, финансы, экономический анализ, контроллинг, аудит и др.; страноведческие: экономика отдельных стран, региональная экономика, мировая экономика и др. [10, 12].

В соответствии с приведенной классификацией становится очевидным, что квалификация экономист – бухгалтер, аудитор, маркетолог, финансист, коммерсант, логистик, товаровед, технолог производства, менеджер, рекламист, специалист, работающий с ценными бумагами и др., – указывает на широчайший спектр разнообразной профессиональной деятельности. Многопрофильность экономической деятельности формирует, по сути, специалистов, имеющих абсолютно разный круг профессиональных обязанностей, подчас, не способных к взаимозаменяемости. Так, в частности, известно, что при подборе персонала в организации, обладающие высокой конкурентоспособностью, оценивается соответствие специализации претендента требованиям должности, а не наличие квалификации «экономист». Считается, к примеру, что бухгалтер не способен эффективно справляться с обязанностями маркетолога и наоборот. Подтверждением данного факта является типичность тех ситуаций, когда специалист, имеющий квалификацию экономиста, например, в сфере бухгалтерского учета, желает получить второе высшее образование в сфере финансов и др.

Учитывая тот факт, что характер речевой деятельности специалиста в рамках должностных обязанностей определяется спецификой профессиональной компетентности, мы еще раз подчеркиваем, что понятие «речевой компетентности экономиста» является крайне обобщенным, и это особенно очевидно в аспекте изучения профессионального языка. В этом плане мы солидарны с Е. Г. Яковенко, констатирующим следующее: «узкая специализация языка экономистов внутри многопрофильной экономической профессии достигла такой высокой степени, что экономист, занимающийся, например, компьютерным экономико-математическим прогнозированием, едва ли поймет все тонкости языка экономиста в области управления персоналом или связи с общественностью и наоборот. Профессиональный язык финансиста почти ничего не говорит экономисту-статистику и т. д. Все это значительно усложняет профессиональный язык и затрудняет взаимопонимание» [11, с. 93].

Как говорилось выше, еще одной существенной проблемой, ставящей под сомнение признание понятия «речевая компетентность экономиста» научно обоснованным, является отсутствие параметров речевой компетентности в квалификационных характеристиках специалистов. Так, согласно перечню типовых должностных обязанностей, экономист, в целом, выглядит как «молчащий специалист»: «...Выполняет работу по осуществлению эконо-

мической деятельности предприятия... Подготавливает исходные данные для составления проектов хозяйственно-финансовой, производственной и коммерческой деятельности (бизнес-планов) предприятия... Выполняет расчеты по материальным, трудовым и финансовым затратам... Осуществляет экономический анализ хозяйственной деятельности предприятия... Определяет экономическую эффективность организации труда и производства и т. д. [5]. Аналогичным образом представлены квалификационные характеристики бухгалтера, финансиста, товароведа [там же].

Анализ указанных профессиональных характеристик продуцирует мысль о том, что речевая компетентность экономистов универсально сводится к знанию:

- специфики литературного языка, позволяющего им поддерживать статус специалистов с высшим образованием и осуществлять типовую коммуникацию в рамках определенного статуса;
- делопроизводства и особенностей документооборота, закрепленного регламентом организации.

Совершенно очевидно, на наш взгляд, что данные характеристики являются крайне обобщенными, вполне могут быть отнесены к речевой компетентности любого специалиста, занятого в производственной сфере. Для уточнения понятия «речевая компетентность экономистов» необходимо проанализировать должностные полномочия специалистов различного экономического профиля и выявить те аспекты речевой деятельности, которые являются для них профессионально значимыми.

Согласно имеющимся нормативам, квалификация «экономист», складывается из перечня «малокоммуникативных» и даже неречевых характеристик. Тем не менее, мы должны акцентировать тот факт, что современное представление об экономической деятельности претерпело позитивные изменения: «Если раньше экономическая наука исследовала отношения людей в производстве, отношения «по поводу вещей», то теперь существенное внимание уделяется воздействию личностных, субъективных факторов на экономические отношения. Считается, что экономика и психология – две отрасли знания, изучающие один и тот же объект – человека» [3, с. 29].

Антропоцентризм экономики привел к появлению таких наук, как экономическая психология, психология управления, психология бизнеса. А профессиональная специфика работы рекламиста, специалиста в области PR, маркетолога, менеджера, торгового агента, дистрибьютора всецело основывается на синкретизме экономической и психологической компетентности специалистов. Так обоснование зависимости экономических процессов от человеческого фактора, наш взгляд, несколько изменило подход к определению сути должностных обязанностей специалистов данного профиля.

Изучение нами «Квалификационного справочника должностей руководителей, специалистов и других служащих» [4], а также иных подобных

источников [5] привело к мысли о том, что формально экономические профессии сегодня делятся на две категории:

- *активно-коммуникативные*, для которых речевые коммуникации профессионально значимы, а уровень речевой компетентности определяет успешность деятельности специалиста (буквально влияет на главный экономический показатель – прибыль);
- *пассивно-коммуникативные*, чья речевая деятельность связана со стандартизированной сферой делопроизводства.

Специалистов первой категории условно можно назвать «*экономистами-коммуникаторами*». К ним относятся менеджеры, маркетологи, коммерсанты (дилеры, брокеры и др.), аудиторы, рекламисты, специалисты PR. Подчеркивая значимость речевых коммуникаций для представителей указанных профессий, приведем мнения авторитетных исследователей. Так, в частности, А. П. Панфилова утверждает, что 63% английских, 73% американских, 85% японских руководителей (топ-менеджеров) выделяют коммуникацию как главное условие достижения эффективности их организаций, причем сами руководители тратят на нее от 50 до 90% своего времени [9, с. 25].

Представителей категории пассивно-коммуникативных профессий могут быть названы «*экономистами-фиксаторами*» – это бухгалтеры, финансовые аналитики, специалисты в сфере технологий промышленного производства, продуктов общественного питания, статистического анализа, эксперты-товароведы, логистики. В должностных инструкциях данных специалистов не подчеркивается наличие специфических (выходящих за пределы нормативных) требований к речевой компетентности.

Таким образом, закономерно, что речевая компетентность экономистов-коммуникаторов оказывается более содержательным понятием, чем аналогичное у экономистов-фиксаторов и это подтверждается анализом требований к речевой деятельности данных специалистов. К примеру, согласно квалификационным характеристикам, менеджер обязан осуществлять подбор и расстановку кадров, поддерживать мотивацию их профессионального развития, организовывать связи с деловыми партнерами и клиентами, участвовать в разработке инновационной деятельности, рекламной стратегии, в исследовании рынка сбыта [4]. Социальные роли, в которых оказываются менеджеры, многообразны: продавец, покупатель, клиент, заказчик, руководитель, подчиненный. Каждая из данных ролей требует особого типа речевого поведения. Так ключевым требованием к компетентности данного специалиста становится коммуникабельность – умение эффективно использовать устную и письменную речь, стилистические и иные выразительные средства для воздействия на партнеров и достижения взаимопонимания.

Профессиональные требования к речевой деятельности специалиста подобного профиля, на наш взгляд, сводятся к следующему:

В сфере профессиональной риторики:

- владение терминосистемой профессионального языка;
- навык решения профессиональных речевых задач: подготовки и проведения презентации (продукции, услуги, фирмы), создания и анализа рекламных текстов, способности к эффектной самопрезентации в целях достижения коммерческой эффективности деятельности.

В сфере прагматики:

- адекватность речевого поведения в ситуациях конфликта, критики;
- эффективное использование в деловом общении средств прагмалингвистики, в частности, комплимента, формул профессионального речевого этикета;
- умение успешно вести переговоры, телефонный разговор, преодолеть «каверзные» ситуации деловых бесед;
- владение этикой и этикетом деловой переписки.

В сфере ортологии:

- навыком анализа речи, профессиональных текстов с точки зрения соблюдения норм литературного языка, способностью к речевой рефлексии и литературной правке.

В сфере стилистики:

- знанием особенностей профессионально значимых стилей (официально-делового, научного);
- владением текстовыми нормами жанров, актуальных в сфере делопроизводства конкретного предприятия;
- навыком стилистической трансформации.

На наш взгляд, интерпретация содержания понятия речевой компетентности экономистов не может считаться полноценной вне лингвистического анализа сущности и специфики профессионального языка. Вопрос об адекватном описании профессионального языка как особой знаковой системы в настоящее время является чрезвычайно актуальным. Общеизвестно, что профессиональный язык – это особая разновидность литературного языка, возникающая в рамках научного стиля, обслуживающая профессиональную сферу общения, противопоставленную неспециальным отношениям – бытовым, семейным и др. [7, с. 171] Для обозначения данного понятия в англоязычной лингвистике существует понятие *languages for special purposes* (LSP – язык для специальных целей), в германоязычной – *Fachsprachen* (предметный язык). В отечественной лингвистике данную разновидность литературного языка чаще называют «функциональным языком», «специальным языком», «профессиональным языком» (так как он является средством коммуникации специалистов-профессионалов).

Сущность понятия «профессиональный язык» и причина его появления наиболее обстоятельно проясняется в исследованиях психологов. В частности, по мнению А. А. Леонтьева, существует система инвариант-

ных «образов мира» – абстрактных моделей, описывающих общие черты в видении мира различными людьми. В данном контексте возникает понятие «профессионального образа мира», формирование которого является одной из задач обучения специальности [8, с. 117]. Отметим, что «инвариантность» образа мира достигается в основном за счет тезаурусного уровня профессионального языка: использования специальной лексики, профессионализмов, терминологии. Кроме того, профессиональный язык – это система ключевых понятий, формирующих тематическое макрополе. Так для экономистов это высшее руководство (стратегический маркетинг, миссия предприятия, долгосрочные цели, корпоративная стратегия); персонал (менеджеры, акционеры, трудовые ресурсы); финансы (бюджет, кредит, инвестиции); производство (факторы производства, технология, продукция, услуги); маркетинг (реклама, рынок, внешнеторговые операции); продажа (товар, цена, тариф); логистика (оборудование, транспортные средства, сырьевые ресурсы); экономические факторы (инфляция, обменный курс, уровень занятости) [2, с. 115].

Учитывая многопрофильность квалификации экономист, можно утверждать, что системы инвариантных образов мира, отражающихся в языках экономических специальностей, характеризуются замкнутостью и самодостаточностью по отношению друг к другу. Таким образом, мы полагаем, что не существует экономического языка, универсального для всех специалистов, имеющих квалификационную характеристику «экономист». Однако мы можем говорить о единстве экономического языка как сумме тезаурусов профессиональной лексики всех специалистов экономического профиля.

Анализируя специфику профессионального языка экономистов, следует подчеркнуть, что предметом экономической теории является экономическое поведение людей. Самая распространенная теория экономического человека «homo economicus» сводится к следующему: индивид ведет себя так, чтобы максимизировать полезность в рамках определенных ограничений (денежного дохода). При этом рациональным признается такое поведение, которое позволяет получить максимальный результат при минимальных затратах в условиях ограниченности ресурсов.

Эффективность речевого поведения экономистов способна непосредственно оказывать влияние на прибыль организации. В связи с этим можно обозначить язык данных специалистов как прагматично-утилитарный (в традиционном понимании прагматизма как поведения, опирающегося на практику, опыт, преследующего практические цели). Так появляются новые тенденции формирования профессионального языка: экспрессия, метафорический подтекст. В частности, данные тенденции проявляются в парадоксальности образования современной терминологии: в обилии выразительных терминов, в основе которых лежит метафора. Особенно это проявляется в сфере профессиональной деятельности брокера, оперирующего

ценными бумагами: «стирка облигаций» (bond washing) (продажа ценных бумаг до дивидендных и процентных выплат по ним и их покупка после таких выплат); «медведь» (bear) (спекулянт на бирже, играющий на понижение курса ценных бумаг; «зеленый шантаж» (greenmail) (инвестиционная стратегия, при которой инвестор или группа инвесторов скупают значительный пакет акций компании, а затем продают его этой же компании со значительной надбавкой к рыночной цене).

Не менее интересны примеры из других сфер коммуникативно-активной экономической деятельности, в частности, в толковом словаре экономических и юридических терминов приводится 10 терминов метафорического характера, расшифровывающих понятие денег и их разновидностей: «деньги близкие» (квазиденьги) (near money); «деньги внешние»; «деньги внутренние»; «деньги горячие» (hot money); «деньги дешевые» (cheap money); «деньги длинные»; «деньги дорогие» (dear money); «деньги короткие»; «деньги мелкие» (petty cash); «деньги тяжелые». Словарь содержит примеры почти поэтического свойства: «гудвилл» (goodwill) (неосязаемый капитал фирмы: престиж торговой марки, репутация); «черный рыцарь» (black knight) (физическое или юридическое лицо, делающее какой-либо компании нежелательное предложение); «серый рыцарь» (gray knight) (противник в борьбе за установление контроля над компанией, окончательные намерения которого не известны никому); «кривая долины смерти» (death-valley-curve) (кривая на графике, отражающая уровень сокращения венчурного (рискового) капитала, инвестированного в новую компанию).

Помимо терминов-метафор, современный профессиональный язык экономистов характеризуется и другим нетипичным, благодаря своей выразительности, словоупотреблением: использованием терминов слэнгового происхождения. В частности подобными терминами изобилует лексика «фондового портфеля»: «квипрокво» (путаница, неразбериха в работе биржи, следствием его является срыв заключения торговых сделок на бирже); «или все, или ничего» (приказ клиента брокеру продать/купить все ценные бумаги или не продавать/покупать вообще); «включая все» / «включая все права» (обозначение цены акций, при покупке которых новый владелец получает все дополнительные выгоды от владения данными акциями); «ваше, я продаю» (выражение, используемое в биржевой торговле, означающее ее согласие на продажу той или иной валюты по предложенному курсу).

Еще одной современной тенденцией формирования языка экономистов является обилие профессиональной фразеологии, что способствует своеобразной популяризации его стилистики – известно, что фразеологизмы являются устойчивыми, закрепившимися в языке, благодаря массовому использованию, словосочетаниями. Так, даже «непосвященным» в тонкости экономических профессий достаточно хорошо известны выражения, типа:

«потребительская корзина», «ножницы цен», «корешок акций», «задний ход», «мертвая точка», «железный закон».

Таким образом, на наш взгляд, становится очевидным, что одна из тенденций формирования современного профессионального языка экономистов связана с его популяризацией и экспрессивностью – свойствами, нетипичными для специальных языков. Вероятно, косвенными причинами таких изменений являются необычайно возросшая популярность профессии и, как следствие, ее массовость; сильно помолодевший контингент ее представителей (отсюда явления слэнга, жаргона, экспрессивного лаконизма в формулировках).

Еще более интересные тенденции прослеживаются в языке экономистов, специализирующихся на маркетинговых коммуникациях (маркетолог, рекламист, PR-менеджер, менеджер по сбыту и др.). Традиционно в комплекс маркетинговых коммуникаций включается реклама, public relations, прямая коммуникация (директ-маркетинг), комплексные формы продвижения продукции на рынок (выставки, ярмарки, презентации...). Данные рекламно-информационные жанры подчеркнуто нерегламентированы. Более того, качество стратегии речевой деятельности в рамках указанных жанров определяется не соответствием клише (как в официально-деловом стиле), а его отсутствием, то есть степенью креативности и оригинальности. Помимо информативной функции данные жанры имеют суггестивную – они оказывают влияние на покупательские привычки, формируют спрос, – так в конечном итоге, происходит корректировка ценностного мироощущения потребителей. С одной стороны, это негативно сказывается на качестве менталитета гипнабельной, наиболее подверженной идеологическому влиянию, аудитории. Высококвалифицированному PR-менеджеру достаточно просто внушить необходимость потребления, например, кока-колы или фрутеллы.

С другой стороны, жанры рекламных и маркетинговых коммуникаций в силу своей специфики формируют особое позитивное мировосприятие, основанное на воодушевлении, обаянии и энергии молодых, но уже добившихся успеха специалистов. Первостепенная роль в этой деятельности принадлежит профессиональному языку, который уже никак не может быть стилистически нейтральным, а наоборот, должен нести как можно больше экспрессии и эмоций. По данным психолингвистов, занимающихся проблемами нейролингвистического программирования, наше восприятие мира определяется, отчасти, нашей репрезентацией, то есть представлением собственного опыта с помощью языка [1]. Иными словами, то, что мы говорим и как мы говорим, формирует личную картину мира. Из чего логично следует тот факт, что для изменения мироощущения необходимо трансформировать язык. Прослеживается определенное сходство между научными поисками психологов и работой маркетологов, создающих специфический професси-

ональный язык на базе «клише-позитивов»: *«прочная финансовая основа»; «уникальные изобретения и новейшие технологии»; «широкий ассортимент, способный удовлетворить даже самого взыскательного клиента»; «постоянно совершенствующийся проект»...* Данный перечень фраз универсален – может быть с успехом применен для описания работы с любой продукцией.

В целом, профессиональный язык экономистов – менеджеров, маркетологов, рекламистов, дилеров – является репрезентацией опыта успешной работы, материального благополучия, душевного комфорта. Умение «играть, создавать позитив» характеризует речевую компетентность данных специалистов. Позиционирующееся в профессиональном языке неуклонное движение к успеху невероятно поднимает престиж специальности и обеспечивает выбор данной профессиональной сферы все большим числом студентов, внутренне готовых к активному речевому поведению, обеспечивающему экономическую эффективность их деятельности. Однако данное поведение имеет свою специфику, связанную с особенностями профессиональной этики экономистов, часто идущей в разрез с общепринятыми нормами морали. Наиболее ярко данный парадокс проявляется в речевых стратегиях рекламы.

Специфика функционирования рекламы уже по своей сути, с этической точки зрения, неоднозначна: являясь носителем информации о товаре, она имеет неотъемлемую косвенную цель – побуждение потребителя к покупке именно этого товара. Не случайно реклама определяется как «оплаченная форма коммуникации производителя и потребителя». Так или иначе, реклама – это форма манипулирования сознанием потенциальных потребителей, для эффективности которого часто используется создание искусственной идеологии. Например, искусственно популяризуемая идеология имиджа, престижа заставляет приобретать более дорогой товар (сотовые телефоны, автомобили).

Не менее известно и то, что эффект рекламного текста зависит от «эксплуатации» универсальных психологических особенностей человека: чувства любопытства и ощущения комфорта. Кроме того, на сегодня наиболее популярная рекламная стратегия основана на принципе донесения сообщений, когда сознание потенциального потребителя бездействует: используется «милтон-модель языка», связанная с таким способом конструирования предложений, который обеспечивает желаемое для рекламодателя поведение потребителя, обеспечиваемое его подсознанием. От слушателя требуется заполнить предоставленное ему «пустое пространство», имеющееся в заверениях о *«райском наслаждении», «чарующей мягкости туберозы», «удивительной стойкости запаха»* своими собственными уникальными внутренними переживаниями. При таком подходе исключается несовпадение

личных представлений о товаре с самим товаром. В результате речевые стратегии рекламы оказываются нацелены на создание позитивной иллюзии.

Таким образом, очевидно, что специфика профессиональной деятельности, характеризующейся не только с позиций прагматики, но и включающей в себя этику и психологию специальности, формирует характеристики экономического языка, и, как следствие, речевой компетентности специалистов. Очевидно, что адекватное описание содержания данных понятий не может базироваться только на анализе сугубо лингвистических (нормативных, стилистических) аспектов и требует отражения всего комплекса проблем речевого поведения в профессиональных коммуникациях.

Библиографический список

1. **Гриднер, Д.** NLP. Структура магии [Текст] / Д. Гриднер, Р. Бэндлер. – СПб.: Белый кролик, 1996. – 496 с.
2. **Гурьева, З. И.** Речевая коммуникация в сфере бизнеса: лингвопрагматический аспект [Текст] / З. И. Гурьева. – Краснодар: Кубанский гос. Университет, 2003. – 251 с.
3. **Карташова, Л. В.** Организационное поведение [Текст]: Учебник для студентов вузов, обучающихся по экономическим специальностям / Л. В. Карташова. – М.: ИНФА – М, 2006. – 218 с.
4. **Квалификационный** справочник должностей руководителей, специалистов и других служащих [Электронный ресурс] // <http://www.aup.ru/docs/d2/op.htm>
5. **Квалификационные** характеристики экономиста [Электронный ресурс] // Справочник экономиста. – 2004. – № 6. <http://www.profiz.ru>
6. **Колтунова, М. В.** Язык и деловое общение: Нормы, риторика, этикет [Текст]: Учебное пособие для вузов / М. В. Колтунова. – М.: ОАО «НПО «Экономика», 2000. – 271 с.
7. **Культура** русской речи [Текст]: Учебник для вузов / Под ред. проф. Л. К. Граудиной и проф. Е. Н. Ширяева. – М.: НОРМА-ИНФРА, 1999. – 560 с.
8. **Леонтьев, А. А.** Язык и речевая деятельность в общей и педагогической психологии: Избранные психологические труды [Текст] / А. А. Леонтьев. – М.: Московский психолого-педагогический институт, Воронеж: НПО «МОДЭК», 2001. – С. 117.
9. **Панфилова, А. П.** Деловая коммуникация в профессиональной деятельности [Текст]: Учебное пособие / А. П. Панфилова. – СПб.: Знание, ИВЭСЭП, 2004. – 495 с.
10. **Экономическая** теория. Курс лекций [Текст]: Учебное пособие / Отв. ред. проф. К. И. Вахитов, доц. Т. С. Ванеркина. – Чебоксары: Руссика, 2000. – 353 с.
11. **Яковенко, Е. Г.** Введение в специальность экономиста [Текст]: учебное пособие / Е. Г. Яковенко, Н. Е. Христюкова. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2002. – 127 с.

Г. Ф. Шабаева

**ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ
ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ К ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ
ДИАГНОСТИКЕ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ
ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

Анализ психолого-педагогических исследований, посвященных проблематике подготовки педагогов к диагностированию личности ребенка и его деятельности, изучение отношения педагогов к диагностике, применяющих ее в своей работе, указывает на важность диагностики. Это обусловливается следующими положениями:

- продуктивность диагностических исследований, выражающихся в обеспечении получения конкретных и информативных результатов;
- скорость получения информации: другие исследовательские средства (наблюдение, беседа, изучение сведений о ребенке, полученных от родителей, субъективное мнение самого педагога) не могут дать оперативную и исчерпывающую характеристику уровня речевого развития ребенка;
- экономичность диагностических методик: отсутствует необходимость в трате времени и усилий на разработку средств получения информации, так как они уже существуют и обладают такими качествами, как надежность, валидность, репрезентативность.

До недавнего времени термин «диагностика» не использовался в педагогической среде, а употреблялось понятие «психолого-педагогическое изучение». «Психолого-педагогическое изучение» является сферой диагностики, а диагностика – это способ, метод психолого-педагогического изучения. Кроме того, сам этот термин и то, что он означает, привычный для многих поколений педагогов, рассматривается педагогом как сущностная часть педагогического труда. В литературе диагностика развития понимается как сознательная, преобразующая деятельность, направленная на создание условий для изучения развития с целью соотнесения возможностей и фактического состояния уровня развитости.

Изучение речевого развития детей дает точные и разнообразные сведения о целостном психическом развитии ребенка, особенно о его умственном развитии. Важное место занимает изучение речевого развития детей с учетом своевременной диагностики, прогнозирования и дальнейшего развития. Это особенно значимо для дошкольного возраста, который характеризуется как сензитивный период для оптимального речевого развития. В настоящее время остро чувствуется необходимость в оперативном решении теоретических и практических задач диагностики речевого развития дошкольников.

Педагогическая диагностика речевого развития детей постепенно переходит черту области специализированного знания, адресованного только узкому кругу исследователей, и становится знанием, имеющим общекультурную развивающую функцию, взаимодействующим с профессионально-личностной подготовкой педагога.

Существующие теории, в понятийной форме представляющие различные аспекты «диагностики речевого развития», могут выполнять функцию теоретического знания. Данные теории могут предъявляться пользователю – воспитателю-исследователю, научному работнику в виде словаря-справочника, содержащего параграфы и разделы описательно-концептуального характера, нацеленные на информирование, объяснение и на ориентирование в выборе измерительных средств и технологий.

При данном уровне развития современной практики и современного уровня ее теоретического осмысления, а также уровня теоретического обеспечения потребностей познания в области педагогической диагностики, возникает острая потребность и спрос на общую единую теорию диагностики речевого развития детей дошкольного возраста.

Значимым компонентом общей теории педагогической диагностики речевого развития детей выступают на современном этапе следующие аспекты:

- трактовка речевого развития как формирование языковой способности на основе воспроизведения речевых образцов, интуитивного усвоения языковых средств и норм, языковых обобщений и саморазвития речи;
- рассмотрение подходов к проблеме «языковая способность» (А. А. Леонтьев, Ф. де Соссюр, Л. В. Щерба, Н. Хомски (Chomsky) и другие);
- интерпретация понятия «речь» следующим образом: исторически сложившаяся форма общения, опосредованная языком; речевая деятельность (Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, А. А. Леонтьев); способ пользования языком, способ реализации речевой деятельности (И. А. Зимняя); процесс пользования языком, процесс психического отражения (С. Л. Рубинштейн, В. А. Артемов); акт индивидуального пользования языком (Ф. де Соссюр). Таким образом, речь выступает как процесс применения языка в действии и как психическое явление, имеющее индивидуальные характеристики, развивающееся в конкретных условиях среды, межличностном взаимодействии людей и социального языка, развивающегося в общественно-исторических условиях;
- анализ психолого-педагогических исследований детской речи (Ф. А. Сохин и О. С. Ушакова) можно отнести к трем направлениям: структурному (формирование разных структурных уровней системы языка – фонетического, лексического, грамматического), функциональному (формирование навыков владения языком в коммуникативной функции) и когнитивному (формирование элементарного осознания явлений языка и речи).

Конкретные теоретические составляющие, входящие в педагогическую диагностику речевого развития детей, обладают практикоориентированной функцией и большой информативной емкостью. Они не содержат одномерных позиций рекомендательного характера и связаны конкретным инструментальным комплексом в виде методик. Их педагогическое значение состоит не только в том, что они информируют педагога об уровне речевого развитии ребенка и детей группы, но и развивают знание педагога о самом себе как исследователе, а также как компоненте одного из условий успешного повышения уровня речевого развития детей и личности в целом. В конечном итоге, не только знания и отдельные умения (диагностические, аналитические, прогностические и другие) обеспечивают развивающий эффект, но и их воплощение в реальное поведение исследователя. Итак, мы рассмотрели аспект теоретического компонента диагностики речевого развития детей.

Методический аспект рассматривается нами в диагностическом измерении уровня речевого развития. Данный подход может быть представлен в двух уровнях. Первый – по репродуктивному принципу, подражая и копируя инструкции, содержащиеся в конкретной методике или группе методик. Полученная таким измерением информация, если методики валидны, не дает оснований для сомнений, если только такие сомнения не возникают при значительном расхождении между тем, что уже известно об уровне речевого развития и тем, что на данный момент проявилось. Другие методики вызывают вопросы по своей валидности, но все-таки некоторая достоверная информация при их помощи добывается. Таким образом, при высокой интерпретационной культуре исследователя, включающей использование и другой информации об уровне речевого развития, результатом такого исследования можно пользоваться, но с осторожностью.

Второй подход к методическому аспекту педагогической диагностики речевого развития детей дошкольного возраста характеризуется репродуктивным, некритическим, применением методик на основе рекомендательного шаблона, которое возникает при незнании теоретических основ диагностики развития и несформированности готовности осуществлять диагностику речевого развития детей. На практике было выявлено, что студенты, диагностируя развитие речи детей, не используют все функциональные возможности диагностики и не могут грамотно интерпретировать результаты полученных обследований, а по результатам обследования не могут адекватно отреагировать на выявленную речевую ситуацию, опираются на изучение только возрастных особенностей речевого развития, игнорируя индивидуальные. Второй уровень методического аспекта предполагает разработку «в соответствии с принятой теоретической концепцией самих диагностических процедур» [3, с 49].

В продолжение постановки проблемы развития методического уровня изучения педагогической диагностики речевого развития детей до техно-

логического уровня, можно выделить аргументированный факт – обследуя ребенка по одной диагностической методике (либо батарее методик) в разных условиях можно получить разные результаты. Это явление многие объясняют недостаточной надежностью и валидностью используемой методики. В чем состоит характеристика параметра «технологический аспект педагогической диагностики речевого развития детей»? Если представить эту характеристику в виде алгоритма понимания педагогической диагностики речевого развития детей, то требуется описание функций и содержания педагогической диагностики посредством разложения на последовательные операции с целью применения диагностирования. Это и есть практически реализованный технологический подход или «технологический аспект».

Педагог постоянно рефлексировывает на исследовательский процесс и состояние, возникшее на этапе получения информации, воздействует на выбор средств осуществления последующего этапа измерения. Алгоритмически это означает следование принципу: как изучается, чем, что и почему. Это не является именно технологическим аспектом всего и каждого исследования. Но при рассмотрении диагностики развития, исследователь может изучить уровень речевого развития только на основе взаимосвязи нескольких аспектов – теоретического, методического и технологического.

Представим последовательность подготовки студентов к педагогической диагностике речевого развития детей дошкольного возраста в виде алгоритмизированных этапов подготовки.

1 этап. Развитие творческой индивидуальности студентов, формирование способности выявлять, формулировать, анализировать и решать исследовательские задачи по изучению и оценке речи детей, а также развитие общей технологии творческого поиска, включает:

- самостоятельный перенос ранее усвоенных в процессе изучения дисциплины «Теория и методика развития речи детей» знаний и умений в новую ситуацию – реализация задач в процессе прохождения лабораторно-исследовательского практикума в ДООУ и изучении специального курса;
- видение проблемы в знакомой ситуации, видение новой функции знакомого объекта, определение структуры объекта с повышением научно-теоретического познания проблемы, развитие критического мышления.

Одним из технологических средств реализации данного этапа является выполнение студентами исследовательских задач, которое позволяет совершенствовать у студентов умение планировать, выстраивать и осуществлять программу педагогической диагностики речевого развития детей. Студентам объясняется, что основной смысл практического применения ими диагностики состоит в проверке того, что им известно из лекционных и семинарских занятий. Если они в чем-то не согласны, то необходимо найти подтверждение своих позиций в педагогической практике, в положениях учебников и другой методической литературы. Данный этап подготовки позволяет

сформулировать понимание, что диагностика – это реальный способ поиска ответа на вопросы, если этих ответов нет в книгах.

2 этап. *Осуществление замера отношений студентов к изучению и оценке речи детей, анализ анкет «Оценка отношений к значению изучаемых дисциплин», постановка студентов перед проблемной ситуацией – набор позиций, противоречий, которые необходимо решить, проведение ролевых игр с включенными диагностическими сюжетами.* Студенты на данном этапе получают знания о своей диагностической компетентности, имеющие потенциал измерять адекватность самооценки. Формируется четкое понимание значения диагностики в оценке уровня речевого развития, возрастает внимание к возможностям учебного процесса, который формирует исследовательские умения изучать и оценивать речь детей. Возникает понимание связи между своими умениями анализа, описания, объяснения, развиваемыми на лекционных и практических занятиях и способностью изучать речь при помощи диагностических средств. Данное понимание должно переходить в установку.

3 этап. *Тренировочный этап. Происходит обучение исследовательской деятельности в области речевого развития детей, что позволяет развивать в полной мере диагностические умения изучать и оценивать речь детей.* Основная форма развития исследовательской деятельности – учебные задания. Алгоритм выполнения учебных заданий следующий: поиск информации, анализ, оценка, выражение своего отношения, обоснование отношения, паспортизация диагностических методик, проведение обследования, интерпретация, анализ, оформление, программа коррекции и повышения уровня речевого развития с учетом возраста и индивидуальных особенностей.

На данном этапе происходит реализация междисциплинарного подхода в организации обучения студентов диагностике развития. Студенты попадают в сферу развертывания инструментальной функции междисциплинарного подхода. Ее основное значение – объяснение, способное стать инструментом понимания явления, когда описание механизма данного явления находится в другой сфере знания (например, психолингвистика, анатомия и физиология детского организма, психолого-педагогический практикум и другие).

Тренировочный этап характеризуется наличием упражнений, закрепляющих у студентов определенные личностные качества, необходимые для осуществления педагогической диагностики речевого развития детей дошкольного возраста. Одно из таких качеств – умение эффективно использовать свои диагностические знания, то есть активно их применять при изучении противоречий, проблем в области речевого развития детей. Также стадия тренировочного этапа эксперимента характеризуется с введением активного овладения специализированными профессиональными умениями, в том числе диагностическими умениями изучать и оценивать речь детей.

4 этап. *Этап обучения студентов анализу диагностических методик речевого развития через освоение следующих процедур: анализ понятий,*

анализ смыслового содержания заданий, соотнесение содержания заданий с содержанием стандарта – программы обучения и воспитания, учитывая индивидуальные особенности, сравнение диагностических методик, их результатов. На данном этапе происходит отбор студентами комплекса, батареи диагностических методик, его обоснование, защита в качестве наиболее эффективного средства продвижения и повышения уровня речевого развития ребенка.

Каждый студент составляет своеобразный паспорт методик по определенной схеме. Эта процедура (паспортизация и письменное фиксирование) по своей сущности является тренинговой ситуацией для развития проектного мышления студентов. Паспортизация методик включает в себя: название методики; цель применения; структурный состав, структурные компоненты; варианты инструкции, ее наличие или отсутствие; порядок проведения диагностирования, технология; техника обработки полученных результатов, наличие формулы; возможности использования полученных данных.

Итак, алгоритм подготовки студентов к использованию диагностических методик состоит в создании методического и ценностного представления о предназначении диагностирования. Наличие представления является важным компонентом готовности к диагностической деятельности, так как такое представление компенсирует некоторые недостатки многих современных методик, которые пока еще не являются корректным диагностическим инструментом. Состав представлений:

- понимание цели диагностирования как выявления взаимосвязи между конкретным диагностируемым уровнем развития стороны речи (лексики, грамматики, фонетики и другое) и характера предъявления ребенку учебного материала;
- понимание смысла диагностирования как промежуточного контроля, фиксирующего взаимосвязь между началом и итогом освоения речевого материала ребенка в рамках речевой готовности к школьному обучению;
- подготовка к осуществлению процедуры диагностики путем паспортизации набора, комплекса взаимодополняющих методик (понимание паспортизации как обеспечения возможностей осуществления измерения, его обработки, создания программы коррекции и выдача рекомендаций);
- организация лабораторно-исследовательского практикума.

Представление о назначении диагностирования составило интеллектуальный блок теоретического компонента готовности к педагогической диагностики речевого развития. Освоение приемов и техник анализа диагностических методик, освоение паспортизации, средств и процедур составило операциональный блок практического компонента готовности. Данные блоки имеют гибкие границы между собой. Результаты обучения студентов экспериментальной группы практическому компоненту представлены в табл. 1.

Таблица 1

Оценка параметров паспортизации методик среди студентов

№ п.п.	Параметры паспортизации методик	Количество студентов, получивших данный балл, (чел /%)			
		Баллы			
		1	2	3	4
1.	Понимание и формулирование цели исследования	—	10 / 20,4	23 / 47,0	16 / 32,6
2.	Оценка функций структурного состава методик	—	13 / 26,5	24 / 49,0	12 / 24,5
3.	Обоснование инструкций	—	11 / 22,0	20 / 41,0	18 / 37,0
4.	Последовательность диагностических действий	—	11 / 22,0	13 / 27,0	25 / 51,0
5.	Обоснование техники обработки полученных материалов	—	25 / 51,0	14 / 28,6	10 / 20,4
6.	Обоснование рекомендаций по использованию результата исследований	—	9 / 18,0	25 / 51,0	15 / 31,0

Практический компонент готовности также включает обучение студентов проведению диагностических процедур и организацию практикума студентов по применению диагностических методик (табл. 2).

Итак, замеры практического компонента готовности к проведению диагностики речевого развития показали достаточно сформированный и высокий уровень готовности.

В ходе опытно-экспериментальной работы совместно со студентами, нами было обследовано 320 детей старшего дошкольного возраста (128 сельских и 192 городских) посещающих ДООУ в ряде городов и сел Республики Башкортостан (с. Месягутово, гг. Белорецк, Салават, Кумертау), по методике, предложенной профессором В. И. Яшиной [2, с. 25–35].

Таблица 2

Результаты обучения студентов экспериментальной группы проведению диагностических методик

Проведение диагностических методик (этапы)	Количество студентов, получивших данный балл (чел./%)			
	Баллы			
	1	2	3	4
1	2	3	4	5
1. Организационный этап диагностической ситуации – организационные умения	—	8/16,0	15/31,0	26/53,0
2. Предъявление инструкций в игровой форме – коммуникативные умения	—	5/10,2	12/24,5	32/65,3

Окончание таблицы				
1	2	3	4	5
3. Контролирование диагностической ситуации	–	14/28,6	18/36,7	17/34,7
4. Интерпретация результатов	–	11/22,5	18/36,7	20/40,8
5. Определение возможных причин диагностируемого уровня развития	–	7/14,3	23/46,9	19/38,8
6. Рекомендации по коррекции уровня речевого развития	–	4/8,2	13/26,5	32/65,3

Выявлено следующее: высоким уровнем речевого развития обладают 20,9% детей; выше среднего – 41,6%; средним уровнем обладают 29,2%; ниже среднего – 3%; низким уровнем – 6,3%. Интерес представляет сравнение данных, характеризующих речевое развитие городских и сельских детей. У 21,1% сельских ребят был обнаружен высокий и выше среднего уровень, у 66,4% – средний уровень, 12,5% показали низкий уровень речевого развития. В городских дошкольных учреждениях у 45,5% обследованных детей выявлен высокий и выше среднего, у 43,7% – средний, и у 10,8% – ниже среднего и низкий уровень речевого развития. Качественный анализ обследования уровня речевого развития детей, показал, что значительная их часть, особенно в сельской местности имеют низкий уровень развития. Причинами этого, на наш взгляд, являются билингвизм (причем, в семье разговаривают только на башкирском или татарском языках, а в детском саду – на русском), частые заболевания, несистематическое посещение детского сада, недостаточное внимание к речевому развитию в семье и др.

Результаты обследования студентами дневной и заочной формы обучения уровня речевого развития детей были оглашены и обсуждены на студенческой научно-практической конференции в рамках «Дни науки» Башгоспедуниверситета им. М. Акмуллы.

Таким образом, содержание процесса подготовки студентов может быть представлено на аналитическом и конструктивно-технологическом уровнях, о чем свидетельствует его теоретические и методические основы.

Теоретический уровень:

– опора на определенную концептуальную модель, которая может быть синкретической, включающей теоретические положения разных исследований;

– выражение в теоретической схеме базовых для концепции позиций, которые выступают как программа разработки теоретических методик; иллюстрация схемы на основе концепции педагогической диагностики речевого развития детей – компетентность исследователя, благоприятное воз-

действие окружения; необходимы методики, изучающие компоненты изучаемой схемы;

– разработка содержания педагогического реагирования на выявленную информацию (уровень речевого развития) – обозначает разработку содержания форм и методов обучения и развития с учетом не только возраста, но и индивидуальных особенностей развития.

Методический уровень:

– использование методик, ориентированных на изучение концептуально обоснованных параметров – три направления при исследовании детской речи;

– деление методик на основании типов респондентов (для педагогов, для логопедов, для психологов, для родителей).

Организационный уровень. Этот аспект организации и проведения невозможно подвергнуть алгоритмизации с обязательным условием выполнения:

– апробация различных организационных вариантов проведения обследования (игра, книжка-картинка, книжка-игрушка, решение проблемных задач, ситуаций);

– разработка этапов накопления информации об уровне речевого развития, включая и этапы сбора этой информации из разных источников – педагогов, логопедов, родителей;

– разработка соответствующих этапам накопления информации методик;

– перевод исследовательских ситуаций в ситуации, развивающие уровень речевого развития ребенка, в информирующие и развивающие взрослых (родителей, педагогов).

Библиографический список

1. Даскалова, Ф. Г. Диагностика речевого развития детей дошкольного возраста как объект воздействия при обучении родному языку в детском саду. // Педагогические условия формирования социальной активности у детей дошкольного возраста. – М., Прометей, 1989.

2. **Диагностика** готовности детей к обучению в школе. // Методические рекомендации для воспитателей ДООУ и уч. нач.классов. / Составитель Ю. А. Дмитриева М.: «Проф. образование», 1994., с. 25–35.

3. **Савенков, А. И.** Технологический аспект психодиагностики детской одаренности // Прикладная психология. – 1998. – № 3, с. 49–54.

4. **Павлова, А. А.** Диагностика и коррекция речевого развития детей. // Современные модели психологии речи и психолингвистика. – М.: 1990.

РАЗДЕЛ IV

ИНФОРМАЦИОННЫЕ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ

УДК 372.851

Г. Г. Крашенинникова

ТЕСТОВЫЙ ПОДХОД К ПРОЦЕССУ ФОРМАЛИЗАЦИИ ТЕКСТОВЫХ МАТЕМАТИЧЕСКИХ ЗАДАЧ

При обучении математике студентов нематематических факультетов приходится посвящать некоторые занятия решению текстовых математических задач, содержание которых затрагивает будущую профессиональную деятельность студентов – биологов, социологов, экономистов, инженеров и др. Вербальное представление таких задач часто достаточно громоздко. Обилие неструктурированной информации в тексте задачи пугает студентов и затрудняет весь процесс решения. При этом расходуется неоправданно много аудиторного времени.

Положительный момент при рассмотрении подобных задач состоит в том, что некоторые из них легко формализуются, их решение поддается алгоритмизации. Это значит, что и для самой задачи, и для ее решения характерно наличие четкой внутренней структуры, которая может допускать графическое выражение либо в виде блок-схемы, либо в виде таблицы. Такое, уже невербальное, представление информации, по мнению психологов, – наиболее рациональная, адекватная восприятию человека форма представления и обобщения содержания задачи.

В этой связи остановимся подробнее на форме задачи и ее влиянии на содержание. В диалектической паре содержания и формы несомненно доминирует содержание. Но, как утверждается в философской литературе, содержание приобретает определенность только благодаря форме, так как именно форма является способом существования содержания. Более того, форма выступает не только как носитель содержания, но и как способ его организации и упорядочения. С одной стороны, содержание диктует форму. Но и сама форма не остается пассивной. Через призму формы содержание оказывает влияние на сознание и подсознание человека. Изменение формы может привести к открытию новых граней содержания, иному его восприятию, позволяет взглянуть на содержание с неожиданной стороны. Значит, влияя на форму, мы, тем самым, опосредованно воздействуем и на содержание, на его субъективные составляющие. Удачно подобранная форма дает импульс к переосмыслению содержания, его дальнейшему совершенствованию.

Организирующее свойство формы нельзя недооценивать. Поэтому, включая текстовые задачи в процесс обучения математике, следует обратить особое внимание на их оформление. Г. А. Балл отмечает, ссылаясь на анализ двух вариантов оформления одной задачи, что "... изменение внешнего вида задачи привело к "включению" иных связей, ... , в результате чего происходило иное ее осмысление и решение" [3, с. 37].

Хорошо продуманная форма записи условия математической задачи обладает большим обучающим потенциалом, способствует лучшему восприятию и, соответственно, лучшему пониманию содержания задачи, что в конечном итоге облегчает и весь процесс нахождения ответа на поставленный в задаче вопрос. Недостаточно уметь относить текстовую математическую задачу к тому или иному типу только на основании интуиции, которая приобретается к тому же путем многократных решений разных типов задач. Содержание задачи, все его основные структурные элементы должны удобно укладываться в единообразную форму типовой задачи. То есть, внешний вид записи условия задачи должен привести к выводу о ее типовой принадлежности.

Заметим еще, что, продумывая форму математической задачи, часто бывает важно формализовать и способ представления ответа на поставленный в ней вопрос. Форма ответа должна удовлетворять требованию простоты и быстроты проверки. Кроме того, в ней должны быть отражены все ключевые моменты решения, наглядно виден весь путь, проделанный студентом для нахождения ответа.

Один из возможных вариантов рационализации формы предъявления математических задач – это использование тестовых технологий. Тестология в настоящее время активно занимается разработкой оптимальных способов отображения учебного материала в адекватные ему формы. Тестовая форма заданий, для которой характерны строгие конструкции, в последние годы приобрела огромную популярность. На данный момент этот вопрос еще до конца не изучен, недостаточно разработан и понятийный аппарат тестологии – постоянно смешиваются даже такие ключевые понятия, как «тест» и «тестовое задание», существует множество различных терминологий и классификаций видов тестов и тестовых заданий.

В. С. Аванесов, длительное время занимающийся теоретическими и методическими вопросами тестирования, предлагает кроме понятий «тест» и «тестовое задание» отдельно выделять еще и понятие «задание в тестовой форме» [1]. Задание в тестовой форме, согласно В. С. Аванесову, – это такое задание, к которому помимо содержания предъявляются следующие требования: одинаковость инструкции по его выполнению для всех испытуемых, адекватность инструкции форме и содержанию задания, краткость, формулирование задания в логической форме высказывания, правильность расположения элементов задания, фасетность, наличие определенного места

для ответов, одинаковость решающих правил оценки ответов студентов в рамках принятой формы. Позднее автор дополнил это своё определение ещё двумя требованиями: 1) корректности содержания; 2) технологичности заданий. «Первое из них – условие предметной правильности сформулированного содержания заданий. ...Второе требование подчёркивает возможности использования компьютерных технологий в учебном процессе» [2, с. 146–147].

М. Б. Челышкова называет задание в тестовой форме иначе – предтестом [11, с. 55], и считает, что логическая форма утверждения не является существенным признаком любого предтестового задания, и поэтому нет оснований включать этот признак в состав определения, как это встречается в некоторых пособиях по тестовой проблематике, в частности, у В. С. Аванесова. Соглашаясь с некоторым семантическим преимуществом формулировки задания в виде утверждения, М. Б. Челышкова все же замечает, что не стоит абсолютизировать возможности утвердительной формы. Хотя и довольно редко, но все же встречаются задания, содержание которых короче и понятнее можно выразить именно в виде вопроса.

Требования, предъявляемые непосредственно к структуре предтестовых заданий, автор условно делит на специальные, отражающие специфику формы заданий, и общие, инвариантные относительно выбранной формы. Кратко перечислим последние: 1) каждое предтестовое задание имеет свой порядковый номер, выбор которого зависит либо от трудности задания, либо обусловлен стратегией тестирования, 2) каждое предтестовое задание имеет эталон правильного ответа, 3) в предтестовом задании все элементы располагаются на четко определенных фиксированных местах, 4) каждой форме предтестового задания соответствует стандартная инструкция, 5) для каждого предтестового задания разрабатывается правило выставления дихотомической или политомической оценки, 6) предтестовое задание должно быть достаточно кратким по форме предъявления и по времени выполнения.

Впрочем, в последнем требовании автор не категорична, считая, что в некоторых случаях допустимо его нарушение. Кроме того, М. Б. Челышкова разделяет предтестовые задания текущего и итогового контроля. К заданиям текущего контроля предъявляются менее жесткие требования. В этом случае, в принципе, любое задание стандартизированной формы может быть предтестовым, хотя и с некоторыми оговорками.

В «Словаре терминов и понятий тестологии» Т. М. Балыхиной [4] приводится следующий довольно большой набор параметров, которым должно удовлетворять тестовое задание: быть максимально валидным, доступным по форме и содержанию для данного контингента испытуемых, обладать обучающей ценностью, быть проблемным, иметь оптимально среднюю длину, быть локально независимым (не допускается использование цепочек, вытекающих одно из другого заданий), отвечать признаку предметной

чистоты (не должны проверяться знания других дисциплин), должно быть недвусмысленным, исключать вводные (по-видимому, по вашему мнению) слова, исключать иррелевантные (ненужные) слова.

Такой обширный перечень требований к заданиям, видимо, проистекает от того, что автор не делает различий между заданиями в тестовой форме и тестовыми заданиями, объединяя два понятия в одном. Но при этом способ формулировки тестовых заданий все же не регламентируется. То есть, не отмечено, что тестовое задание должно обязательно формулироваться в виде высказывания. Значит можно предложить и другие формы тестового задания: вопрос или задачу.

Занимаясь проблемами конструирования тестовых заданий, Н. А. Гулюкина и С. В. Клишина [7] выделяют в составе тестовых заданий 4 части: инструкцию, текст задания (вопрос), вариант ответов, правильный ответ. К самым тестовым заданиям авторы предъявляют следующие требования:

- тестовое задание должно быть достаточно кратким, конкретным, четко определяющим ситуацию;
- тестовое задание предполагает однозначность ответа на него (если для ответа требуется решение, оно не должно быть громоздким, сложным).

Не со всеми этими пунктами можно согласиться. Действительно, некоторые разработчики тестов считают, что задания, содержащие обширные вычисления и доказательства, либо связанные с выводом формул, не поддаются трансформации в тестовую форму, мотивируя это тем, что они требуют слишком много времени для ответа. Если такие задания включить в тест, то у тестируемых просто не останется времени на их решение, так как в первую очередь обычно решаются менее сложные задания. Другими словами, подобные задания в тесте практически не работают. Но наш опыт преподавания показывает, что в некоторых условиях, например, при текущем контроле на практическом занятии, такие задания могут вполне успешно применяться.

На данный момент способы отображения текстовой математической задачи в задание тестовой формы еще недостаточно изучены, так как математические задачи часто тоже имеют громоздкие решения. Многие педагоги сходятся во мнении, что сложность заданий зависит от числа элементарных операций, которые необходимо совершить, чтобы найти правильное решение. Поэтому, разбив весь процесс решения на элементарные шаги, можно выделить подзадачи, зафиксировать промежуточные ответы, и по ним проследить весь ход решения. Таким образом, если можно составить алгоритм решения, то существует и возможность формулирования задачи в виде тестового задания. Такое задание в тестологии позиционируется как цепное. В цепных заданиях вероятность правильного ответа на следующий вопрос зависит от правильности ответа на предыдущий вопрос. В настоящее время эти задания остаются почти не исследованными. Может быть поэтому не

все тестологи склонны даже относить цепные задания к заданиям тестовой формы. В. С. Аванесов, например, определяет такую форму как псевдотестовую [1].

С философских позиций подходит к формулировке определения тестового задания В. И. Васильев [5, с. 288]. Он считает, что тестовое задание должно непременно являться суждением, ошибочно представление тестовых заданий в виде таких форм мышления, как вопрос, определение, задача, загадка и т. д. Свое мнение он аргументирует тем, что вопрос по своим прагматическим свойствам «принципиально не ориентирован на получение однозначного заключения и допускает отказ от ответа или отрицательный вывод» [5, с. 253]. Рассматривая задачу как систему сложных форм и требований, В. И. Васильев, считает, что элементы области знания в задаче, отношения между ними и требования нечетко указаны, и делает вывод, что задача, как и вопрос, не должна являться формой тестового задания.

Утверждение о неприемлемости в качестве тестового задания вопросов и задач представляется нам весьма спорным. Во многих случаях вопрос можно сформулировать так, что он потребует единственно правильного ответа. Особенно характерно это для такой учебной дисциплины как математика. Математические задачи практически всегда приводят к однозначным ответам, часто выраженным конкретным числовым значением. А. П. Иванов, долгое время занимавшийся разработкой тестовых заданий по математике отмечает, что математические задачи и упражнения «особенно подходящий элемент для тестирования, так как правильность ответа обычно не вызывает сомнения» [8, с. 55].

На возможность конструирования тестовых заданий в форме прямых вопросов и задач указывает А. Н. Майоров, полагая, что хорошо сформулированное задание в вопросительной форме ничем не уступает хорошо сформулированному вопросу в форме утверждения [9].

Подобной позиции придерживается и А. Г. Войтов [6], замечая, что в настоящее время в качестве тестов прежде всего выступают традиционные примеры, задачи и упражнения, слегка модифицированные для облегчения их проверки. Исходной формой тестов он предлагает считать решение примеров, задач и упражнений. При этом автор «Тестологии» отождествляет понятия «тест» и «тестовое задание», под которым понимает короткое задание стандартной формы, предполагающее стандартизированный ответ.

Авторы пособия по составлению тестовых заданий по математике П. В. Чулков и Т. Г. Михалева утверждают, что математическое задание в тестовой форме – «это особым образом сформулированная математическая задача» [12, с. 19]. То есть форма является единственным отличием тестового задания по математике от обычной математической задачи. Форма тестового задания характеризуется наличием в ней определенных частей: 1) инструкции; 2) текста задания; 3) эталона ответа (системы оценивания),

которая обеспечивает объективность оценки (независимость оценки от личности проверяющего).

Таким образом, мы видим, что в педагогической литературе термин «задание в тестовой форме» далеко не однозначен: разные авторы вкладывают в его понимание разный смысл. Здесь уместно процитировать Е. А. Михайлычева: «Такая ситуация для педагогики (как и других гуманитарных наук) не нова, поскольку к некорректности понятийного аппарата сами педагоги давно привыкли (нередко мотивируя это на теоретическом уровне тем, что педагогика не столько наука, сколько искусство), что во многом справедливо, однако это не должно мешать научной части педагогики (и, в частности, диагностической тестологии) операционализировать свои понятия» [10, с. 16].

Проанализировав все приведенные выше определения задания в тестовой форме, можно сделать вывод, что основные характеристики, отличающие его от других видов учебных заданий, в том числе обычных математических задач, – это стандартизированная форма представления и технологичность. Под технологичностью будем понимать определенные правила использования задания, однозначный ответ и стандартный эталон оценивания, обеспечивающий в дальнейшем объективность проверки. Правила использования предусматривают наличие инструкции по выполнению задания для тестируемых, а также способ организации тестирования.

Широкий спектр мнений относительно понятия «задание тестовой формы» отражает разные подходы к вопросу о главных функциях тестирования. Большинство авторов рассматривает тест, а следовательно и тестовое задание, как средства диагностики и контроля. Отсюда вытекает обилие требований к тестовым заданиям, среди которых можно упомянуть такие как валидность, фиксированная степень трудности задания и время ответа на задание, дифференцирующая способность задания. Чтобы за ограниченное время контрольно-диагностического тестирования успеть проверить как можно больше знаний и умений, тестовые задания должны быть краткими по форме и не содержать громоздких вычислений.

Но если в качестве ведущей выделить обучающую функцию тестирования, реализующуюся обычно при текущем контроле на практических занятиях, то в этом случае требования, предъявляемые к тестовым заданиям становятся менее жесткими. В основном они касаются состава тестовых заданий, формы их предъявления.

Обычно выделяют четыре канонические формы тестовых заданий: 1) открытая форма, когда требуется дописать ответ на месте прочерка; 2) закрытая форма, где даются готовые ответы, из которых нужно выбрать один или несколько верных; 3) задания на установление правильной последовательности, требующие расположить приведенные элементы в необходимом порядке; 4) задания на установления соответствия, предполагающие установить зависимость между элементами двух множеств.

Не останавливаясь подробно на формах тестовых заданий, отметим только, что приведенная классификация не единственна. Попытки разработки типологии форм тестовых заданий предпринимаются многими тестологами, но пока еще единой систематики тестовых заданий не существует, эта задача еще требует решения. В большинстве случаев подходы разных авторов к упорядочиванию форм тестовых заданий не совпадают, в результате чего можно насчитать не менее 30 наименований форм тестовых заданий. Но наиболее используемыми являются всего порядка десяти. Некоторые тестологи вообще рассматривают только 2 основные формы: открытую и закрытую, а остальные формы относят к разновидности либо первой из них, либо второй. Поэтому, несоответствие задания ни одной из выделенных форм не обязательно говорит о том, что оно нетестовое.

Действительно, каждой учебной дисциплине присуще свое собственное содержание. И формы представления этого содержания тоже будут специфичны, поэтому не может быть единых рекомендаций по разработке форм тестовых заданий. Наряду с уже известными, многократно опробованными и подробно описанными формами могут существовать и иные, не имеющие пока широкого распространения. Применение некоторых из них может ограничиваться рамками только одной учебной дисциплины. Другие могут быть вполне универсальны, и взяты на вооружение несколькими дисциплинами.

Работая с текстовыми математическими задачами, мы выделили следующие этапы, которые предшествуют заключению таких задач в задания тестовой формы, удовлетворяющие требованиям строгости формы и технологичности:

1. обобщить класс рассматриваемых задач, составив единообразную типовую схему задачи;
2. расписать подробно по шагам алгоритм решения типовой задачи, выделяя наиболее значимые моменты;
3. опираясь на типовую схему задачи и учитывая составленный алгоритм, разработать форму для ответа;
4. определить параметры оценивания.

Проиллюстрируем применение этих шагов на примере конкретных задач.

Задача 1.

Три вида бактерий сосуществуют в пробирке и потребляют три субстрата. Предположим, что в среднем бактерия 1-го вида потребляет в день 1 ед. первого субстрата, 1 ед. второго субстрата и 1 ед. третьего субстрата. Для бактерий 2-го и 3-го видов количество потребляемых субстратов трех видов соответственно 1 ед., 2 ед., 3 ед. и 1 ед., 3 ед., 5 ед. Предположим, что каждый день в пробирку вносят 15000 ед. первого субстрата, 30000 ед. второго и 45000 ед. третьего. Каковы численности популяций трех видов

бактерий, которые могут сосуществовать в данной среде, если считать, что бактерии потребляют весь дневной запас субстратов?

Условие задачи можно представить схемой:

	Бактерии			Всего субстрата
	1 вид	2 вид	3 вид	
Кол-во 1-го субстрата (ед.)	1	1	1	15000
Кол-во 2-го субстрата (ед.)	1	2	3	30000
Кол-во 3-го субстрата (ед.)	1	3	5	45000

Задача 2.

На новый ареал переселяют три вида птиц общей численностью в 10000 особей. Согласно наблюдениям, популяции этих трех видов должны возрастать с ежегодным коэффициентом прироста в 3, 4 и 5% соответственно для I, II и III видов. Установлено, что общий прирост популяций за первый год составит 380 особей и что прирост популяции первого вида равен приросту третьего вида. Найдите начальные численности популяций трех видов.

Предложим следующую схему условия задачи:

	Птицы			Всего (кол-во особей)
	1 вид	2 вид	3 вид	
Первоначальная численность	1	1	1	10000
Прирост популяции	0,03	0,04	0,05	380
Сравнение приростов	0,03		-0,05	0

Сравнивая схемы задач 1 и 2 можно сделать вывод, что две рассматриваемые задачи имеют одинаковую математическую структуру, которую можно выразить общей схемой:

	Неизвестные			Всего по каждому из условий
	1 вид	2 вид	3 вид	
Условие 1	a_{11}	a_{12}	a_{13}	b_1
Условие 2	a_{21}	a_{22}	a_{23}	b_2
Условие 3	a_{31}	a_{32}	a_{33}	b_3

Алгоритм решения задач, имеющих данную схему, следующий:

1. Неизвестные трех разновидностей, которые требуется отыскать в задаче, обозначаются соответственно переменными x_1 , x_2 , x_3 .
2. По таблице составляется система линейных уравнений:

$$\begin{cases} a_{11} \cdot x_1 + a_{12} \cdot x_2 + a_{13} \cdot x_3 = b_1; \\ a_{21} \cdot x_1 + a_{22} \cdot x_2 + a_{23} \cdot x_3 = b_2; \\ a_{31} \cdot x_1 + a_{32} \cdot x_2 + a_{33} \cdot x_3 = b_3; \end{cases}$$

3. Система линейных уравнений решается любым возможным методом.

4. Полученные результаты интерпретируются в соответствии с условием задачи.

В рассматриваемых заданиях контролируются два основных момента: умение составлять математическую модель задачи и умение работать с полученной моделью, то есть умение решать системы линейных уравнений. В соответствии с этим форма ответа состоит из двух частей. Учитывая, что главной целью практических занятий с использованием текстовых задач профессиональной направленности является формирование умения переводить содержание задачи на математический язык, основной акцент делается на умении составлять математическую модель задачи. При этом предполагается, что студенты уже знакомы с решением систем линейных неоднородных алгебраических уравнений. Поэтому первая часть оценивается большим количеством баллов, чем вторая.

Так как обе части взаимосвязаны, то неправильно выполненная первая часть автоматически приводит к неправильным ответам второй части. Поэтому оценка тоже проводится в два этапа. Сначала, по мере ее выполнения, оценивается первая часть, подсчитываются баллы и исправляются ошибки, с тем, чтобы студент мог приступить ко второй части, исходя из истинных посылок. Результаты проверки второй части и общий балл могут быть сообщены на следующем практическом занятии.

Из вышесказанного вытекает следующая форма для ответа:

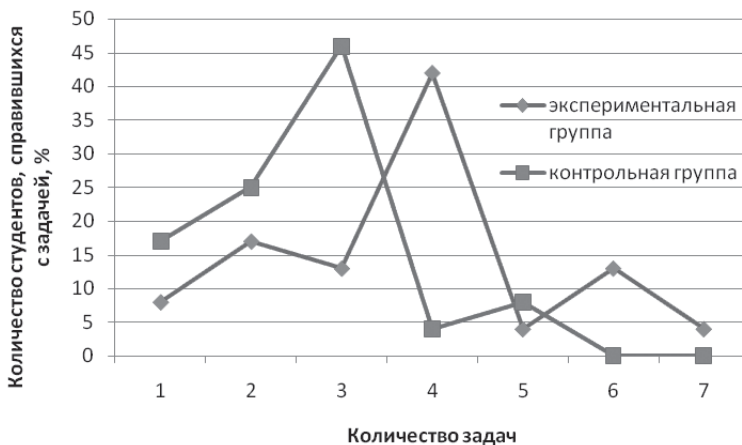
СОСТАВЛЕНИЕ МАТЕМАТИЧЕСКОЙ МОДЕЛИ ЗАДАЧИ						
1	Заполнить таблицу:					
					Всего по каждому из условий	
	Условие 1:					
	Условие 2:					
	Условие 3:					
2	Ввести переменные: x_1 – _____ x_2 – _____ x_3 – _____					
3	Составить систему уравнений: {					

РЕШЕНИЕ СИСТЕМЫ								
4	Определитель основной матрицы системы равен: _____							
5	Подчеркните правильный ответ: А) Система не совместна; Б) Система имеет единственное решение; В) Система имеет множество решений.							
6	Решение системы: <table><tr><td>$x_1 =$</td><td></td></tr><tr><td>$x_2 =$</td><td></td></tr><tr><td>$x_3 =$</td><td></td></tr></table> Если система имеет множество решений, зависящих от параметра t , то _____ $\leq t \leq$ _____	$x_1 =$		$x_2 =$		$x_3 =$		
$x_1 =$								
$x_2 =$								
$x_3 =$								

Параметры оценивания первой части: 1 задание – максимум 16 баллов (по 1 баллу за каждую правильно заполненную клетку таблицы); 2 задание – максимум 3 балла (по 1 баллу за каждую правильно выбранную переменную); 3 задание – максимум 3 балла (по 1 баллу за каждое правильно составленное уравнение). Параметры оценивания второй части: 4 задание – максимум 1 балл за правильный ответ; 5 задание – максимум 1 балл за правильный ответ; 6 задание – максимум 15 баллов (по 3 балла за каждое правильно найденное значение переменной и правильно найденные границы для оценки параметра)

Для каждой задачи у преподавателя должен быть в наличии эталон правильного ответа, сверяясь по которому можно оценить решение.

Подобное задание имеет все атрибуты тестового: оно предназначено для текущего контроля на практическом занятии, стандартизировано по форме, содержит инструкцию по выполнению, однозначный ответ и четкие правила оценивания. Предлагаемый нами способ формализации текстовых математических задач, опирающийся на методику конструирования тестовых



заданий, приводит к форме, которую мы определяем как одну из модификаций цепных форм, редко применяемых в силу сложности формулирования правил для объективного оценивания правильности решения.

Такие задания оптимизируют процесс анализа текстовой задачи и упрощают построение математической модели, что прослеживается в увеличении количества студентов, справившихся с заданием и в большем числе решенных за одно аудиторное занятие задач, а способ оценки заданий является дополнительной мотивацией обучения и активизирует работу студентов (рисунок).

Практика применения подобных форм на практических занятиях, посвященных решению текстовых математических задач профессиональной направленности, подтвердила их эффективность. Организация самостоятельной работы на аудиторных занятиях с использованием разработанных форм имеет ряд технологических преимуществ; в частности, обеспечивает объективность, быстроту и надежность проверки и оценки знаний и умений студентов.

Библиографический список

1. **Аванесов, В. С.** Теоретические основы разработки заданий в тестовой форме / В. С. Аванесов. – М.: МГТА, 1995. – 95 с.
2. **Аванесов, В. С.** Применение заданий в тестовой форме в новых образовательных технологиях / В. С. Аванесов // Школьные технологии. – 2007. – № 3. – С. 146–163.
3. **Балл, Г. А.** Теория учебных задач: психолого-педагогический аспект / Г. А. Балл. – М.: Педагогика, 1990. – 184 с.
4. **Балыхина, Т. М.** Словарь терминов и понятий тестологии / Т. М. Балыхина. – М.: МГУП, 2000. – 161 с.
5. **Васильев, В. И.** Основы культуры адаптивного тестирования / В. И. Васильев. – М.: ИКАР, 2003. – 584 с.
6. **Войтов, А. Г.** Тестология / А. Г. Войтов. – М.: Эндемик, 2004. – 220 с.
7. **Гулюкина, Н. А., Клишина, С. В.** Педагогический тест: этапы и особенности конструирования / Н. А. Гулюкина, С. В. Клишина. – Новосибирск: НГТУ, 2001. – 131 с.
8. **Иванов, А. П.** Систематизация знаний по математике в профильных классах с использованием тестов / А. П. Иванов. – М.: Физматкнига, 2004. – 416 с.
9. **Майоров, А. Н.** Теория и практика создания тестов для системы образования / А. Н. Майоров. – М.: Народное образование, 2000. – 352 с.
10. **Михайлычев, Е. А.** Дидактическая тестология / Е. А. Михайлычев. – М.: Народное образование, 2001. – 432 с.
11. **Челышкова, М. Б.** Теория и практика конструирования педагогических тестов / М. Б. Челышкова. – М.: Логос, 2002. – 432 с.
12. **Чулков, П. В., Михалева, Т. Г.** Составление тестовых заданий по математике / П. В. Чулков, Т. Г. Михалева. – М.: Центр тестирования Минобразования России, 2003. – 84 с.

Т. Н. Миндибаева

**ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ
УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ
В ДИСТАНЦИОННОМ ОБУЧЕНИИ**

Развитие цивилизации в настоящее время обусловлено, прежде всего, переходом от индустриального к информационному обществу, характеризующемуся ростом интенсивности информационных процессов, а также потребностью современного общества в гибких, адаптивных системах образования. Процесс развития информационного общества влечет за собой интенсивные процессы становления новой образовательной политики, формирования ее новых целей, направленных не столько на получение конкретных знаний в различных областях, сколько на обеспечение условий для самоопределения и самореализации личности посредством открытости образования на протяжении всей жизни.

Отметим и то, что отличительной особенностью современного этапа развития общества является его информатизация, которая приобретает поистине глобальный характер. Под воздействием информатизации происходят кардинальные изменения во всех сферах жизни и профессиональной деятельности людей. Дистанционные технологии обучения раздвигают границы образовательного пространства, делая его доступным для различных слоёв населения. Реализация дистанционного обучения в системе профессионального образования относится к числу тех, которые имеют важнейшее значение в современных условиях.

В настоящее время система дистанционной подготовки и переподготовки специалистов получает в нашей стране всё более широкое распространение. На базе многих вузов России созданы центры и институты дистанционного образования, предлагающие потребителям образовательных услуг многочисленные дистанционные курсы по самым разным темам. Ряд высших и средних учебных заведений нашей страны строит образовательный процесс практически полностью на базе дистанционных технологий. Для обучения по такой схеме формируются виртуальные учебные группы, в рамках которых и осуществляется учебная деятельность обучаемых (в том числе взаимодействие обучаемых с материалами курса, друг с другом, с преподавателем). Роль преподавателей (иногда их называют координаторами или тьюторами) в данном случае состоит в управлении виртуальной учебной группой, в организации учебного процесса, куда можно отнести и помощь в решении возникающих по ходу обучения проблем, и обеспечение обрат-

ной связи с обучаемыми, и консультирование, и проведение мониторинга качества обучения на курсе [6, с. 62].

В «Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года», одобренной Правительством Российской Федерации, отмечается, что «Развивающемуся обществу нужны современно образованные, нравственные, предприимчивые люди, которые могут самостоятельно принимать решения в ситуации выбора, способны к сотрудничеству, отличаются мобильностью, динамизмом, конструктивностью, готовы к межкультурному взаимодействию, обладают чувством ответственности за судьбу страны, за ее социально-экономическое процветание» [3]. Первостепенной задачей модернизации высшей школы является достижение нового, современного качества образования, обеспечивающего современные жизненные потребности развития страны. В педагогическом плане – это задача разностороннего развития обучающихся, их способностей, умений и навыков самообразования, формирования у широкой категории молодежи готовности и способностей адаптироваться к меняющимся социальным условиям. Решение этих задач сегодня невозможно без целенаправленно организованного педагогического сопровождения учебной деятельности студентов в дистанционном обучении.

Дистанционное образование является одной из форм получения образования (также как очная, заочная, очно-заочная и экстернат), при которой в образовательном процессе используются традиционные и специфические методы, средства и формы обучения, основанные на компьютерных и телекоммуникационных технологиях.

Для современной России, как верно отмечает М. П. Карпенко, особенностью которой является наличие огромных территорий с неравномерной плотностью заселения, проблема внедрения дистанционного образования стоит особо остро. Из функционирующих школ лишь 30% расположены в городах, большинство же (70%) находится в сельской местности. Как открыть реальную социальную перспективу их выпускникам? Ведь многие из них по объективным причинам не имеют декларированной Конституцией равной возможности закончить среднее образование, а тем более получить высшее. Дистанционное обучение в решении этой проблемы альтернативы нет. Сформулированные ЮНЕСКО два базовых принципа: «образование для всех» и «образование через всю жизнь» сегодня дополнены третьим – «образование на месте проживания», что принципиально не возможно без опоры на информационно-коммуникационные технологии [2, с. 61].

Как известно, дистанционное обучение предоставляет реальную возможность наиболее полно учитывать индивидуальные особенности и образовательные потребности каждого обучаемого, создаёт комфортные условия и ситуацию успеха для достижения каждым обучающимся. Всё это способствует развитию самостоятельной учебно-познавательной деятельности,

относящейся к наиболее значимым компонентам профессиональной подготовки студентов. В связи с этим возникает потребность в поиске путей успешности профессиональной подготовки студентов в условиях дистанционного обучения (А. А. Золотарёв, М. Ш. Зиновкина, Т. В. Старикова, Э. Г. Скибицкий, А. Ш. Шабанов).

Как отмечается в национальном проекте «Образование» перед российским обществом стоит приоритетная задача – построить современную высокоэффективную и доступную каждому жителю страны систему образования. Эта система должна быть способной реализовать гуманистический принцип, сформулированный выдающимся славянским педагогом, гуманистом А. Я. Коменским: «Учить всех и всему». Это должен быть непрерывный процесс обучения и воспитания с широчайшим охватом всего населения страны, не только с импортом, но и экспортом образования, его высокой мобильностью, с использованием дистанционных, виртуальных, компьютерных, информационных и других современных коммуникационных технологий. Именно здесь необходимо педагогическое сопровождение учебной деятельности студентов в дистанционном обучении. Такая система особенно необходима в России, население которой рассредоточено на самой большой в мире территории. В этой связи Российская Федерация по ряду геополитических, социальных и других причин может занять лидирующую роль в процессе эволюции образования не только на региональном, но и на мировом уровне (Э. Г. Скибицкий).

Как известно, сам термин «дистанционное образование» имеет американское происхождение и был впервые использован Университетом штата Висконсин в каталоге заочных (корреспондентных) курсах 1892 г. [1, с. 17]. Примерно до середины 70-х – начала 80-х гг. XX в. термин «дистанционное образование» переводился на русский язык словосочетанием «заочное обучение», будучи довольно точным англо-американоязычным аналогом этого русского термина и использовался исключительно как синоним терминов «корреспондентное обучение», «домашнее обучение» (home-study), «независимое обучение» (internet study) или как их обобщающий эквивалент. В последующие годы, оставаясь обобщающим определением всех форм заочного обучения, термин «дистанционное образование» приобрёл второе значение, став одновременно наименованием американской модели дистанционного образования основной на применение телекоммуникационных технологий.

Различают две базовые модели дистанционного образования, сформировавшиеся на основе этих технологий: так называемые, британская модель, иногда называемая европейской, – в исходном значении, давно легализованной и имеющей в России устоявшиеся основы и традиции, ориентированной на индивидуальное или асинхронное изучение и американская модель, иногда называемая североамериканской, для которой применение последних

является специфическим признаком, отличающим дистанционное образование от традиционной формы очного образования «on campus», основанная на синхронном или групповом обучении.

В настоящее время приобретённые знания быстро устаревают по многим отраслям науки, в том числе и по праву. Поэтому всё большее распространение получают разнообразные инновационные формы обучения для работы в правоохранительных органах.

Главными целями дистанционного образования, как показал наш опыт, являются [4, с. 63]:

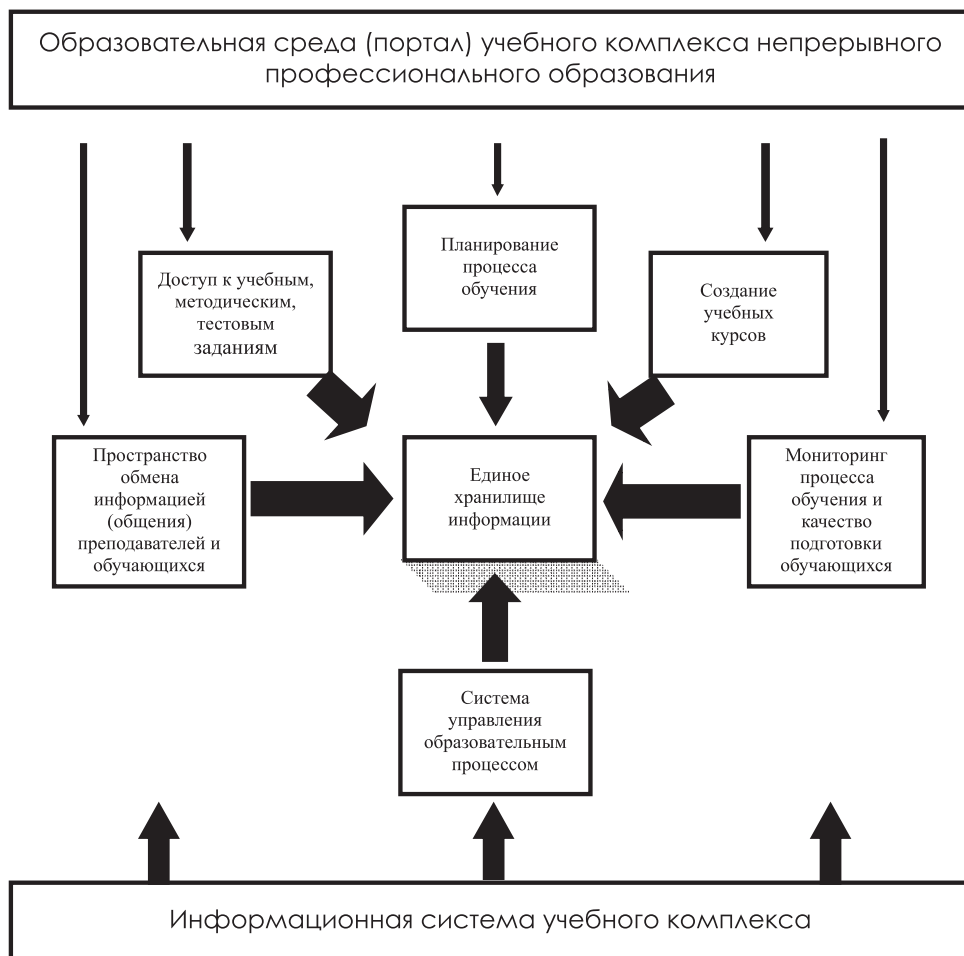
- предоставление обучающимся возможности освоения образовательных программ непосредственно по месту жительства обучающегося или его временного пребывания (нахождения);
- получение дополнительного профессионального образования в соответствии с профессиональными интересами и способностями обучаемого; создание условий для своевременного использования получаемых знаний и умений для повышения эффективности профессиональной деятельности и всестороннего гармоничного развития профессиональных и личностных качеств обучаемого;
- создание условий, обеспечивающих интеграцию образования и науки со служебной деятельностью без отрыва от неё;
- оперативное обеспечение потребностей правоохранительной системы специалистами соответствующего квалификационного уровня.

В системе дистанционного образования, организованного нами в государственном образовательном учреждении высшего профессионального образования «Челябинский юридический институт Министерства внутренних дел Российской Федерации», происходит значительное расширение круга задач, которые обучаемый решает самостоятельно: проработка материалов видеоконференций, видео – и слайдлекций; восстановление в памяти основных положений из объёма знаний, приобретённых ранее; планирование самостоятельной работы; работа с источниками (литературой); участие в дискуссиях; обобщение знаний по смежным учебным дисциплинам с учётом требований и задач профессиональной подготовки; разработка сообщений, выполнение контрольных, курсовых, дипломных и научных работ, трестов; последовательное и динамичное развитие навыков самостоятельной работы на компьютерной технике; систематический контроль за своей познавательной деятельностью и другие.

Основными дистанционными образовательными технологиями являются кейсовая технология, интернет-технология, телекоммуникационная технология. Допускается сочетание основных видов технологий, а также их сочетание с иными видами проведения занятий.

В нашем институте функционирует комплекс непрерывного профессионального образования, в котором используется модель педагогического

сопровождения учебной деятельности студентов в системе дистанционного образования (рисунок).



Модель педагогического сопровождения учебной деятельности студентов в дистанционном обучении

Приоритетная значимость в системе педагогического сопровождения учебной деятельности студентов в дистанционном обучении отводится преподавателям. На необходимость соответствующей подготовки педагогов указывает и результаты всероссийского эксперимента по дистанционному образованию, проведенного в 2005–2006 учебном году, в ходе которого были сформулированы необходимые условия обеспечения качества образования с применением дистанционных технологий: соответствующая материально-техническая оснащённость участников образовательного процесса; наличие учебно-методических ресурсов и разработанной методики их применения в процессе обучения; специально подготовленный преподавательский состав.

Причём третье условие участниками эксперимента выделяется как главное, без которого первые два теряют смысл [6, с. 64].

Следовательно, реализация педагогического сопровождения в процессе дистанционного обучения предполагает: необходимость всестороннего изучения процесса педагогического сопровождения в рамках дистанционного обучения; учёт специфических черт процесса педагогического сопровождения в дистанционном обучении; необходимость целенаправленной подготовки квалифицированных преподавателей к педагогическому сопровождению в специфических условиях дистанционного обучения студентов юридического вуза.

Роль педагога в системе дистанционного образования, как показывает наш опыт, существенно отличается от той, что отводится ему в традиционном обучении, строящемся на основе преимущественного использования репродуктивно-продуктивных методов обучения. Преподаватель превращается в консультанта и становится тем, у кого можно учиться исследовательскому подходу к учению и профессиональной деятельности. Это существенно меняет содержательное наполнение деятельности преподавателя и требует от него, кроме хорошей общей и предметной (специальной) эрудиции, умения спланировать, организовать и осуществить педагогическое сопровождение учебной деятельности обучающихся.

Подготовка преподавателей включает в себя следующие модули [4, с. 63]: основы информатики; работа в вычислительных сетях; особенности и технологии дистанционного образования; отличия в деятельности тьютора и преподавателя традиционной системы; разработка учебных материалов в электронном виде; составление тестов и организация контроля в системе дистанционного образования и другие.

Следует отметить ещё один значимый аспект: при организации педагогического сопровождения учебной деятельности студентов в дистанционном обучении важную функцию выполняет самоконтроль, так как основную часть учебной нагрузки обучающийся должен выполнять самостоятельно. К сожалению, попытки самоконтроля не всегда приводят к успеху. Очень часто возникают психологические проблемы, которые самостоятельно студент преодолеть не может, то есть ему необходим дополнительный стимул, выраженный либо в назидательной, либо в «карающей» форме (53% респондентов). Другая категория обучающихся (18%) не пытается даже контролировать себя и следовать учебному плану, учить лекционный материал, выполнять практические задания вплоть до сессии. Ещё 11% студентов дожидаются некоторого временного запаса перед отчётным периодом (например, две недели) и только тогда начинают готовиться к предстоящему контролю. Только 17% опрошенных по-настоящему осуществляют самоконтроль, выраженный в систематическом выполнении заданий.

Таким образом, основная цель педагогического сопровождения учебной деятельности сотрудников органов внутренних дел, обучающихся в системе дистанционного образования – контроль активизации учебной работы, придавая ей исследовательский, творческий характер, а значит, передать обучаемым инициативу в организации своей познавательной деятельности.

Итак, резюмируя отмеченное, можно констатировать, что основными составляющими процесса педагогического сопровождения учебной деятельности студентов в дистанционном обучении являются: высокий уровень профессиональной компетентности преподавателей, в том числе коммуникативная компетентность (А. Я. Найн), при этом компетентность является такой характеристикой квалификации специалиста, в которой представлены знания, необходимые для осуществления профессиональной деятельности; профессиональная квалификация, которая складывается уже в процессе работы, необходимым условием её формирования является опыт педагогической деятельности, в том числе и общения. Поэтому в образовании квалификация видится как отдалённая цель, а формируется образованность как свойство, приобретаемое человеком в процессе образования, которое выражает определённую меру овладения им какой-то частью социального опыта (достижений мировой культуры), а также способностей пользоваться им (усвоенным опытом) в своей жизнедеятельности.

Библиографический список

1. **Kearsley, G. Moore, M.** Distance education: a systems view. / G. Kearsley, M. Moore, Washington: Wadsworth Publishing Company, 1996. – 54 p.
2. **Карпенко, М. П.** Дистанционное образование: опыт становления и развития / М. П. Карпенко // СОЦИС, 2007. – № 3 – С. 63–67.
3. **Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года.** – М.: МОиН РФ, 2001. – 34 с.
4. **Миндибаева, Т. Н.** Информационно-коммуникативные технологии в обучении преподавателя дистанционного обучения / Т. Н. Миндибаева // Инновационные проблемы образования: поиск, опыт, решения: сб. науч. тр. – Н. Новгород: Волжский государственный инженерно-педагогический университет, 2006. – С. 61–67.
5. **Овсянников, В. И.** Введение в дистанционное образование : учебное пособие для системы повышения квалификации и профессиональной переподготовки специалистов Москва, Минобрнауки РФ, МГОПУ им. М. А. Шолохова, Межвузовский центр дистанционного образования, РИЦ «Альфа» / В. И. Овсянников, А. Густырь, 2001. – С. 122–123.
6. **Саранская, Т. В.** Дистанционное обучение: вопросы подготовки кадров / Т. В. Саранская // Образование и самообразование студентов: сб. науч. тр. – ЮУрГУ, 2004. – С. 62–66.

РАЗДЕЛ V

ФОРМИРОВАНИЕ КУЛЬТУРЫ ЛИЧНОСТИ

УДК 37

С. В. Яковлев

НАУЧНЫЕ ПОДХОДЫ К ОБОСНОВАНИЮ МЕХАНИЗМА ФОРМИРОВАНИЯ ИНДИВИДУАЛЬНОЙ СИСТЕМЫ ЦЕННОСТЕЙ

Индивидуальная система ценностей личности является глубинным фактором, определяющим поведение человека, и чрезвычайно актуально сегодня для педагогики является изучение механизмов ее формирования и коррекции. На основании имеющихся знаний в различных областях науки, опираясь на теоретические и экспериментальные исследования педагогов прошлого времени и широкого анализа современных научных достижений большого числа ученых в области педагогики, психологии, медицины и других наук, мы сделали попытку объяснить механизм функционирования системы ценностей, выявить рациональное и эмоциональное в системе ценностей личности.

Для настоящего исследования представляют большой интерес взгляды К. Д. Ушинского, высказанные им в фундаментальном научном труде «Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии», в котором ученый приоткрыл некоторые подходы к объяснению педагогических механизмов процесса воспитания системы ценностей личности. В своей работе К. Д. Ушинский глубоко проанализировал чувства человека, при этом обращал внимание на психологический механизм их функционирования. По его наблюдениям, «если какое-нибудь приятное ощущение прекратилось против нашей воли, то мы испытываем неудовольствие, а иногда и желание, чтобы ощущение это опять продолжалось ... Точно так же по прекращении какого-нибудь неприятного или болезненного ощущения мы чувствуем приятное облегчение, тогда как ощущения уже собственно нет» [8, с. 11]. Нельзя не согласиться с вышесказанным. Излагая физиологическую теорию чувствований, К. Д. Ушинский справедливо полагал, что значимые для нас представления оставляют прочнейший след в душе по сравнению с теми, к которым мы относимся безразлично [См.: там же, с. 15]. Такой подход объясняет возникновение личного познавательного, поведенческого, чувственного опыта человека, имеющего важное значение для образования системы персональных оценок явлений, наблюдаемых в различных жизненных ситуациях.

К. Д. Ушинский указывал на органические причины происхождения чувствований. В частности, он объяснял эти причины следующим образом: «как ни разнообразны стремления, возникающие из потребности организма, но чувствования, которые в свою очередь возникают из удовлетворения или неудовлетворения этих стремлений, имеют общий характер, если только отделить специальность самих *ощущений*». Чувствованиям, возникающим в результате удовлетворения или неудовлетворения органических стремлений, какого бы они рода ни были, К. Д. Ушинский дал общее название «*чувствований удовольствия и неудовольствия*». Их К. Д. Ушинский называл общими чувствованиями и считал, что из состояний телесного организма, кроме этих общих чувствования, могут порождаться специальные чувствования, к которым он относил гнев, страх, печаль, радость, влечение, отвращение. При этом К. Д. Ушинский считал, что удовольствие находится в постоянной зависимости от неудовольствия, «степень же силы удовольствия находится в прямой зависимости от степени силы предшествующего ему неудовольствия». [Там же, с. 66–67]. Однако К. Д. Ушинский обращал внимание на то, что ни психология, ни физиология его времени не могли дать ответа на вопрос о том, как порождаются чувствования в душе из состояний телесного организма, а также, каковы состояния организма, которыми обусловлены различные чувствования [См.: Там же, с. 67].

Безусловный интерес для объяснения механизма воспитания системы ценностей личности проявляется в том, что К. Д. Ушинский в своем труде систематизировал рассмотренные им чувствования, привел их в отношении к сознанию. В своей системе он дал следующую классификацию чувствований: душевно-сердечные и душевно-умственные чувствования. Среди душевно-сердечных им выделяются такие элементарные антагонистические пары чувствований, как: «1) *удовольствия и неудовольствия*, 2) *влечения и отвращения*, 3) *доброты и гнева*, 4) *смелости и страха*, 5) *самодовольства и стыда* и, наконец, 6) *скуки*, не имеющей себе антагониста в чувствах, так как антагонистом ее является уже не чувство, а деятельность души» [Там же, с. 209]. В ряду душевно-умственных чувствований К. Д. Ушинский определил следующие: «1) *чувство умственного напряжения*, 2) *чувство ожидания*, 3) *чувство неожиданности* с производными от него чувствованиями: а) *чувством удивления* и б) *чувством обмана*; 4) *чувство сомнения и уверенности*, 5) *чувство непримиримого контраста* и 6) *чувство успеха* сознательного процесса, или *чувство относительной истины*» [Там же, с. 210].

Выделенные К. Д. Ушинским «неразлагаемые» элементы системы чувствований, как мы полагаем, являются своеобразными трансляторами системы ценностей личности, поскольку ценности проявляются во внутреннем плане посредством чувствований, а во внешнем плане обнаруживаются в поведенческих и физиологических реакциях организма человека. Следова-

тельно, по внешним проявлениям чувствований можно осуществлять педагогическую диагностику системы ценностей личности.

Но что сегодня можно понимать под «чувствованиями»? Ведь этот термин практически не употребляется в настоящее время в педагогике и психологии. Итак, под «чувствованием» К. Д. Ушинский понимал «отзывы души на самые ощущения», тогда как ощущения (чувства), по его словам, есть «прямые отзывы души на внешние впечатления» [Там же, с. 12]. Исходя из этого следует, что чувства человека первичны, а чувствования – производны от них. Обратим внимание на то, что при этом К. Д. Ушинский не оперировал понятием «эмоции». Однако позднее, в Малом энциклопедическом словаре издания Брокгауза-Ефрона (1909) термин «чувствование» стал отождествляться с психологическим понятием «эмоция», которое рассматривается как «чувствование, принявшее ту или иную форму выражения» [4, с. 2037].

В современной психологии неизменным остался термин «ощущение». Понятие «чувствование» в настоящее время, как правило, не употребляется, и стало архаизмом. Понятия «эмоции» и «чувства» разделены, хотя не исключается их взаимосвязь. Эмоции рассматриваются, как «особый класс психических процессов и состояний, связанных с инстинктами, потребностями и мотивами, отражающих в форме непосредственного переживания (удовлетворения, радости, страха и т. д.) значимость действующих на индивида явлений и ситуаций для осуществления его жизнедеятельности» [5, с. 411]. Следовательно, содержание термина «чувствование», используемого К. Д. Ушинским, в современной психологической терминологии более точно выражается термином «эмоции», а выделенные им «элементарные чувствования» – не что иное, как психические состояния, выражающие эмоциональную реакцию на действующие или ожидаемые условия жизнедеятельности. Как известно, эмоции имеют большое значение для приобретения индивидуального опыта. При этом они осуществляют функцию положительного и отрицательного подкрепления, способствуют приобретению полезных и устранению не оправдавших себя форм поведения. Эмоции проявляются ситуативно и «выражают оценочное отношение субъекта к складывающимся или возможным ситуациям, к своей деятельности и своим проявлениям в этих ситуациях» [Там же, с. 412]. При этом в современной терминологии высшим продуктом развития эмоций человека являются чувства, «которые возникают в онтогенезе как результат обобщения конкретных ситуативно проявляемых эмоций» [Там же, с. 413] и трактуются как «устойчивые эмоциональные отношения человека к явлениям действительности, отражающие *значение* (курсив мой – С. Я.) этих явлений в связи с его потребностями и мотивами» [Там же, с. 402]. В этом состоит ценностное проявление чувств. Следовательно, чем более ценно для человека то или иное явление или объект его стремлений, тем более сильные чувства

вызываются у него. Следует заметить, что в современной психологической терминологии понятие «чувства» как синоним понятия «ощущение» также не употребляется.

Итак, можно сделать вывод, во-первых, о том, что за последние полтора века определенным изменениям подвергся понятийно-терминологический аппарат педагогики и психологии. В некоторых случаях для обозначения наблюдаемых педагогических и психологических явлений, начиная с середины XIX в. и сегодня, употребляются различные термины. Во-вторых, современная интерпретация терминов, которыми пользовался К. Д. Ушинский для обозначения наблюдаемых им явлений, дает нам ключ к ответам на актуальные сегодня вопросы, в частности, к пониманию механизма функционирования и воспитания системы ценностей личности. И, в-третьих, первичным в возникновении значимых для человека ощущений являются *эмоции* как особое состояние психических процессов, возникающих в организме и выражающих реакцию на определенные условия жизнедеятельности, а также оценки личностью тех или иных ситуаций. В результате конкретных ситуативно проявляемых эмоций (положительных или отрицательных), возникающих под влиянием тех или иных условных или безусловных рефлексов, как результат их обобщения возникает ценностное восприятие конкретной ситуации, а в процессе обобщения «конкретных ситуативно проявляемых эмоций» [Там же, с. 413] возникает ценностное эмоциональное отношение личности, или чувства, отражающие наиболее значимые для личности явления.

Учитывая вышеизложенное, а также данные современных исследований в медицине (физиологических, неврологических, биохимических), можно предположить, что в формировании системы ценностей личности, помимо психолого-педагогического, важную роль играет также физиологический аспект ее функционирования. В данном случае действие этого механизма на воспитание может рассматриваться как гипотеза. Суть механизма состоит в следующем.

Установлено, что процессы функционирования центральной нервной системы у человека связаны с жизнедеятельностью нескольких миллиардов нейронов мозга, которые соединены между собой в сложнейшие нейроструктуры в виде «центров контроля и управления» организма. Одними из важнейших таких центров являются эмоциональные центры (центры позитивных и негативных эмоций), участвующие в процессах реализации значимых для человека эмоций – эмоций настроения, влечения, психического и физического самоощущения индивидуума [2, с. 147–155].

Общеизвестно, что опытным путем в медицинской науке выделены так называемые «медиаторы»: эндарфин, эндаморфин, адреналин, норадреналин, ацетилхолин и другие, которые вызывают комплекс определенных чувств и реакций в поведении человека (и животных). Как и все другие

центры мозга, эмоциональные центры находятся под контролем регулирующих систем, связанных с выработкой и воздействием нейромедиаторов головного мозга, которые на клеточном уровне создают условия для реализации функций контроля управления путем возбуждения или подавления возбуждения нейронных структур [9]. По существующему определению, медиаторы, к примеру, нервного возбуждения, это – «химические вещества, образующиеся в нервной ткани, посредством которых осуществляется перенос возбуждения в синапсах как периферической, так и центральной нервной системы» [3, с. 10].

Общеизвестно также, что без удовлетворения естественных потребностей, человек не может нормально жить и нормально развиваться. Человек стремится быть счастливым в жизни и это его естественная потребность. Ощущение счастья возникает при понимании человеком своей нужности людям, при общественном признании высоко качественных результатов его деятельности, при понимании достойного выполнения своего гражданского долга, достойного нравственного поведения и пр. При этом ощущение счастья сопровождается естественным чувством радости жизни, что, согласно терминологии К. Д. Ушинского, означает «чувствования удовольствия», и по возможности, эти чувства человек стремится сделать максимальными. Так, к примеру, испытывая положительные эмоции при посещении художественной выставки, мы стремимся опять побывать в выставочном зале и удовлетворить свои эстетические потребности через переживание тех же чувств, восполнить недостаток в эстетических переживаниях. Если у человека нет возможностей удовлетворить привычные потребности, он ищет возможности восполнить их эффект, вызываемый эстетическими переживаниями, иными способами, – через спортивные достижения и пр. Иногда, как известно, даже через суррогатные средства.

Часто бывает и так, что человек, воспитывая в себе волевые качества, сознательно лишает себя возможности удовлетворить те или иные привычные потребности. При этом он также будет находиться в радостном состоянии преодоления, победы над собственными слабостями. В частности, К. Д. Ушинский приводил примеры, когда «через посредство сознания то или другое внутреннее ощущение, боль или голод например, могут из разряда ощущений неприятных, какими они всегда являются по природе своей для непосредственного органического чувствования, поступить в разряд приятных и желательных душевных чувствований» [8, с. 208]. Другой пример: великий русский физиолог И. П. Павлов однажды признался, что, когда бывал болен или находился не в настроении, опускал руку в таз с теплой водой и мысленно представлял, что находится на берегу Черного моря, теплые волны ласкают его и от такого прикосновения Ивану Петровичу становилось легче, улучшалось общее настроение и самочувствие. И хотя И. П. Павлов, вспоминая о приятном отдыхе и теплом ласка-

ющем море, не подозревал о существовании медиаторов, вызывающих в этот момент соответствующие нервно-биохимические процессы в организме в ответ на условный рефлекс, но практически нашел эффективный способ вытеснения отрицательных эмоций целенаправленным воздействием на центры положительных эмоций. Или, например, человек хочет заглушить чувство грусти употреблением алкогольных напитков, наркотиков. При их употреблении в организме вырабатываются так называемые морфины, вызывающие состояние эйфории и способствующие, с одной стороны, «вытеснению» отрицательных эмоций, связанных с их отсутствием и плохим настроением, с другой стороны, привыканию к их потреблению. Так, И. Н. Пятницкая, Б. В. Боев в своих работах [1; 6] подробно описывают механизм воздействия наркотиков на организм человека. Опытным путем было доказано, что в результате действия внешних наркотиков на нейронные структуры головного мозга формируются процессы взаимодействия сотен тысяч нейронов. Наркотические вещества, поступающие в организм человека извне, и внутренние нейромедиаторы, образующиеся после приема наркотиков в высоких концентрациях, не только вызывают наркотическое опьянение, но и «перепрограммируют» множество нейронов в структурах мозга так, что они изменяют свои прежние функции управления организмом с необратимыми патологическими искажениями. В результате регулярного употребления наркотиков, как отмечают И. Н. Пятницкая, Б. В. Боев, последовательно изменяются важнейшие функции контроля и управления центральной нервной системы, в первую очередь, эмоциональных центров, как наиболее чувствительных нейронных структур мозга. Б. В. Боев, ссылаясь на исследования И. Н. Пятницкой пишет, что при употреблении наркотиков в крови наркомана «быстро нарастает концентрация экзогенного (внешнего) опиоида, который, «суммируясь» с эндогенными (внутренними) нейромедиаторами формирует во внутренней среде организма их высокие концентрации. Новые уровни нейромедиаторов в тысячи раз превышают уровни нейромедиатора «в норме» и эффективно воздействуют на нейронные структуры эмоциональных центров. В результате центр положительных (позитивных) эмоций переходит в состояние повышенного возбуждения, которое организмом воспринимается как мощный наркотический «кайф». Нейронные структуры центра отрицательных эмоций в это время находятся в состоянии глубокого подавления возбуждения, что воспринимается как дополнительная положительная эмоция на наркотик, которая еще более усиливает «кайф». Высокие концентрации нейромедиаторов запускают процессы деструкции нейронных структур головного мозга, что приводит к формированию патологических процессов наркомании, становлению и закреплению наркоманических синдромов. Через некоторое время кайф заканчивается и в организме понижаются концентрации нейромедиаторов (в результате воздействия ферментов) до значений ниже нормы (перехлест).

В результате чего организм наркомана переходит из состояния эйфории в состояние тяжелой депрессии» [Цит. по 1, с. 21]. При этом считается, что новое состояние организма складывается из реакции центров положительных и отрицательных эмоций ЦНС на малые концентрации эндогенных нейромедиаторов. В этих условиях центр отрицательных эмоций переходит в состояние сильного возбуждения, а возбуждение центра положительных эмоций – полностью подавлено. В результате происходит постепенное усиление депрессии на фоне проявления синдромов психической и физической зависимости, которые вызывают непреодолимое стремление наркомана к поиску, приобретению и потреблению очередной порции наркотика, воспринимаемого им уже в смысле лекарства [См.: Там же]. Очевидно, что для наркомана употребление очередной «дозы» наркотика имеет огромную ценность и смысл жизни; его поведение определяется выработанной им системой ценностей, оказывающей на организм человека самоуничтожающее влияние.

Приведенный механизм воздействия наркотиков на организм человека, описанный Б. В. Боевым и И. Н. Пятницкой, объясняет не только наркозависимость, но и поведение наркомана, определяемое выработанной им деструктивной системой ценностей; наглядно демонстрирует механизм возникновения ценностного восприятия у человека (в данном случае отрицательного).

Этот механизм суррогатного возбуждения ЦНС посредством наркотиков в первом приближении может моделировать процесс естественного возбуждения и торможения ЦНС посредством действия медиаторов. Мы полагаем, что образование системы ценностей личности происходит как естественным, так и суррогатным путем. Однако, как в случае суррогатного, так и естественного возбуждения и торможения центров положительных и отрицательных эмоций, образуется система ценностей личности и эти ценности выстраиваются в иерархическом порядке пропорционально силе и повторяемости возбуждения и торможения центров положительных и отрицательных эмоций ЦНС. Так, организм, однажды испытав действие положительных эмоций, связанных с эстетическими переживаниями, творческими достижениями, эмоциональным общением, высокими спортивными результатами и пр., стремится их вновь воспроизвести. В зависимости от культуры и воспитанности личности это достигается или через поиск естественных средств попадания в сходное психологическое состояние, или с помощью различных суррогатных средств (алкоголь, наркотики, словесные оскорбления, беспорядочные сексуальные связи, лихачество при управлении автомобилем или мотоциклом и т. д.).

Раскрытию механизмов, лежащих в основе формирования системы ценностей личности, способствует изучение современных теорий эмоций. Например, связь информационной теории эмоций П. В. Симонова, пред-

лагающего на основании ее свои подходы к созданию теории воспитания [См., например, 7], с рассматриваемым выше биохимическим механизмом, объясняющим эмоциональные реакции, состоит в изменении психических состояний. Так, согласно информационной теории эмоций П. В. Симонова, эмоция (Э) формально выражается в следующем математическом выражении: $\Delta\text{Э} = \text{П} \cdot (\text{И}_2 - \text{И}_1)$. Поскольку в правой части равенства стоит изменение величины, то и в левой его части должно стоять изменение зависимой переменной. Поэтому более корректно с математической точки зрения это выражение можно было бы представить в следующем виде: $\Delta\text{Э} = \text{П} \cdot \Delta\text{И}$, где $\Delta\text{Э}$ – есть изменение эмоциональных реакций или психических состояний; П – потребности человека; $\Delta\text{И}$ – изменение информации; И_1 – первоначально ожидаемая информация; И_2 – последующая информация о результате. Очевидно, что, по К. Д. Ушинскому, $\Delta\text{Э}$ – может быть представлено различными чувствованиями, т. е. может зависеть от *«чувственных состояний души»* [8, с. 209]. Вероятно, изменение информации, имеющей определенное значение для человека, влечет за собой изменение парциальных концентраций соответствующих медиаторов в его организме в момент эмоциональной реакции.

Мы полагаем, что образующиеся условные связи в формирующихся нейронных структурах мозга под действием внутренних медиаторов приобретают соответствующие функции управления поведением человека, заданные внешними обстоятельствами жизни. При этом самоконтроль за поведением и управление деятельностью осуществляется на основе выработанного индивидуального опыта оценок психических состояний центральной нервной системы, возникающих как медиаторный ответ на поведение человека в тех или иных жизненных ситуациях. Опыт позитивных оценок психических состояний организма, приобретаемый в условиях действия медиаторов, ориентирует человека в ценностных значениях для него наблюдаемых событий, явлений, фактов. Таким образом ценностные значения выстраиваются в иерархии приоритетов, актуализируемых при разрешении возникающих проблемных ситуаций. Образующиеся при этом привычки характеризуют направленность поведения человека, устремления деятельности личности, выражающиеся в нравственных идеалах, эстетических вкусах, музыкальных предпочтениях, познавательных и читательских интересах, волевых и творческих устремлениях, политических взглядах, профессиональном призвании и др. В свою очередь направленность поведения личности, являющаяся внешним выражением ценностных ориентаций человека, определяет индивидуальную «траекторию» его развития.

Когда ребенок растет, то с самых ранних дней своей жизни с молоком матери в переносном, а может быть, и в буквальном смысле, он принимает эндогенные медиаторы и они вызывают ассоциации с теми или иными привычными ситуациями, которые несут определенный смысл и имеют для него

то или иное значение. Возможно, через их восприятие у ребенка появляется первый опыт оценочной деятельности.

И, таким образом, уже у младенца в подкорковом слое головного мозга, благодаря врожденному безусловному рефлексу, формируются первоначальные представления о ценности или значимости для него тех или иных способов поведения. Если ребенка укладывать спать голодным, у него формируются отрицательные эмоции неудовольствия, что вызывает чувства беспокойства, реакцию плаксивости, нервозности. Сытый же ребенок спит спокойно, его нервная система спокойна, он находится в радостном состоянии в связи с положительными эмоциями, вызванными удовлетворением пищевых потребностей. Повторение отрицательных эмоций у ребенка приводит к формированию у него индивидуального опыта негативной оценки своего состояния в данной ситуации, провоцирует отрицательное поведение, вырабатывает капризный характер, невротический тип личности. И наоборот, повторение положительных эмоций возвращает его к опыту позитивных оценок своего психического состояния в конкретной ситуации, делает характер ребенка спокойным, уравновешенным.

Также улыбку может вызывать как чужая радость, так и чужое страдание (в зависимости от воспитанности и выработанной системы ценностей). Но при улыбке организм человека получает соответствующие медиаторы удовольствия, которые закрепляют стереотип данного поведения в соответствующих ситуациях. Этот стереотип запоминается человеком, переходит в его долговременную память, обусловленную биохимическими механизмами запоминания, что складывает его познавательный и эмоциональный опыт (положительный или отрицательный). Запоминается человеку именно то, что имеет для него значение, значимость, ценность. И этого опыта он старается либо избегать (если с его воспоминанием были связаны ощущения опасности или неприятные ощущения) или достигать вновь (если с этим воспоминанием были связаны приятные ощущения – ощущения удовольствия). По этому принципу запоминаются и другие эмоциональные реакции.

Вместе с тем, подобно тому, как наркоману требуется постоянное увеличение дозы наркотика, так и здоровый человек адаптируется к действию привычных раздражителей. У него появляется потребность усилить чувственные ощущения. Известно, что если постоянно наказывать ребенка, то он к наказанию привыкает и для достижения прежнего педагогического эффекта требуется ужесточение наказаний, что при постоянных наказаниях трудного ребенка развитие педагогической ситуации заходит в тупик, поскольку даже сильные наказания не воспринимаются воспитанником. В спортивных достижениях спортсменов также стремится к новым и новым рекордам.

Таким образом, подводя общий итог работе, мы отмечаем, что содержание, вызывающее те или иные реакции, может быть многогранным, а *механизм поведения общий*, единый для всех людей, только при этом каждый

человек в своем поведении руководствуется своей индивидуально выработанной системой ценностей. А на выработку системы ценностей, помимо педагогических и психологических факторов, огромную роль оказывают медиаторы, выделяющиеся в организме человека в тех или иных жизненных ситуациях, и эмоции, возникающие под воздействием соответствующих медиаторов.

Выработка системы ценностей обусловлена как сознанием (благодаря осмыслению информации), так и эмоциями (благодаря действию медиаторов). В этом можно проследить взаимосвязь эмоционального и рационального в поведении человека. Бывает и так, что человек знает, как принято поступать в обществе, но нарушает общественные нормы поведения. В этом случае его разум и чувства рассогласованы и человек не находится в гармонии с собой и миром.

Наряду с индивидуальной системой ценностей существуют общественные системы ценностей, принятые и функционирующие в различных социальных группах. Они обусловлены различными культурными средами. Эти культурные среды оказывают внешнее влияние на формирование индивидуальной системы ценностей личности, и, зачастую результатом такого формирования является суперпозиция влияний, оказываемых этими общественными системами ценностей на формирующуюся индивидуальную систему ценностей личности. При этом личностью производится переоценка ценностей и выработка ценностей более высокого культурного порядка. Для выживания нашего общества в условиях многонационального государства и многопартийной его системы важно, чтобы общественные системы ценностей не были антагонистичными при сохранении их различий. В этом состоит ценностный смысл толерантности в условиях множественности объективно существующих независимых ценностных начал бытия или оснований знания.

Практические приложения рассмотренного механизма формирования системы ценностей позволяют рассматривать воспитание как *целенаправленный процесс формирования и изменения системы ценностей путем вытеснения социально нежелательных индивидуальных ценностей ценностями более высокого порядка. Результатом воспитания является индивидуальная система ценностей личности, способная воспринимать и усваивать ценности культуры более высокого порядка и невосприимчивая к псевдоценностям низкого культурного качества. С изменением и закреплением новой системы ценностей изменяются и принципы поведения личности. Роль воспитателя в этом процессе состоит в организации культурной среды, формирующей педагогически целесообразные ценности. При этом воспитанник должен оценивать преимущества новых ценностных ориентиров по сравнению со шкалой его прежней индивидуальной системы ценностей* [10].

Практическая реализация этого механизма может осуществляться в трех планах – *определение ценностных оснований в постановке педагогических целей, обозначение ценностных приоритетов в выборе средств воспитания и образования личности, а также оценка качества педагогического результата.*

Изменение *целей* деятельности ребенка может осуществляться педагогом при сохранении прежнего интереса воспитанника. Например, решая проблемы развития информационной культуры детей и подростков, мы отдаем себе отчет в том, что подавить интерес ребенка к компьютерным играм сложно, да и не нужно, поскольку развивающая среда, образуемая новыми информационными технологиями, – объективная реальность. Изменению подвергается содержание игровой деятельности. Например, игры, сюжетом которых является, как правило, бездумный поиск кладов в лабиринтах, а также игры военного содержания и другие, подобные им, главная идея которых – удовлетворение примитивных поведенческих инстинктов, целесообразно вытеснять предложением компьютерных игр, способствующих многостороннему развитию личности. Известны ряд компьютерных игр, способствующих творческому, эстетическому, нравственному, умственному развитию детей и подростков. Хотя их разнообразие пока еще невелико, но на рынке они представлены. Требуется также совершенствование самой педагогической идеи этих игр. Компьютерные игры могут повысить свой развивающий потенциал, если увлекательность игрового сюжета будет поддерживаться взаимосвязанностью педагогических ситуаций, которые предлагается разрешать ребенку в ходе игрового поведения, если будет совершенствоваться сюжетная линия игры, подобно известным и распространенным играм – «стратегиям». Педагогические цели игр с развивающимся сюжетом в зависимости от совершаемого игроком выбора в определении последующих игровых действий возможно направить на совершенствование и планирование не столько жизненной среды обитания виртуальных поселенцев, как это осуществляется в известных компьютерных играх – «стратегиях», сколько на моделирование в игре «стратегий» построения собственной личности, ориентировать такое развитие на самообразование, проектирование созидательных целей и наполнение позитивным смыслом своей собственной жизни. Такие игровые программы могли бы включать в свое содержание элементы психологической диагностики, благодаря которым ребенок имел бы возможность лучше узнать себя, решать вопросы жизненного и профессионального самоопределения.

Возможно также обозначить ценностные приоритеты в выборе *средств* воспитания. Например, преодолевая вредные привычки, отягощающие человека, он начинает ценить тот приобретенный опыт и те волевые усилия, которые были им затрачены в работе по преодолению вредоносной здоровью привычки, во власти которой он находился. Человек получает свободу

от этой привычки и радуется новым ощущениям победы над самим собой. Таким образом, появляется уверенность в собственных силах, человек по-новому ощущает и оценивает свои возможности, происходит переоценка ценностей через отрицание ценностей деструктивного содержания и вытеснение их конструктивными ценностями созидания собственной жизни. Новые ценности, как *результат* воспитания и самовоспитания могут настолько сильно укорениться в структуре личности, что их носителю будет совестно нарушить новые правила поведения, вернуться к преодоленным вредным привычкам.

Библиографический список

1. **Боев, Б. В.** Наркомания в России (анализ и прогноз демографических последствий) // Доклады Методологического семинара ФИАН. Наркомания в России. Выпуск 6. – М.: ФИАН, 2002.
2. **Большая** медицинская энциклопедия / Главный редактор А. Н. Бакулев. Издание второе. Том 6. – М.: Государственное издательство медицинской литературы, 1958.
3. **Большая** медицинская энциклопедия / Главный редактор А. Н. Бакулев. Том 17. – М.: Государственное научное издательство «Советская энциклопедия», 1960.
4. **Малый** энциклопедический словарь: В 4 т. Т. 4 / Репринтное воспроизведение издания. Ф. А. Брокгауз И. А. Ефрон. – М.: ТЕРРА, 1997.
5. **Психологический** словарь / Под ред. В. В. Давыдова, А. В. Запорожца, Б. Ф. Ломова и др.; Науч.-исслед. ин-т общей и педагогической психологии Акад. пед. наук СССР. – М.: Педагогика, 1983.
6. **Пятницкая, И. Н.** Наркомания. – М.: «Медицина», 1987.
7. **Симонов, П. В., Ершов П. И.** Темперамент. Характер. Личность. – М.: Наука, 1984.
8. **Ушинский, К. Д.** Педагогические сочинения: В 6 т. Т. 6 / Сост. С. Ф. Егоров. – М.: Педагогика, 1990.
9. **Шабанов, П. Д., Штакельберг О. Ю.** Наркомании: Патопсихология, клиника, реабилитация. – С.-Пб.: «Лань», 2000.
10. **Яковлев, С. В.** Разработка аксиологических основ общей теории воспитания как педагогическая проблема // М. Н. Скаткин и современное образование. – Том II. Материалы конференции, посвященной 100-летию Скаткина М. Н. – М.: Институт теории образования и педагогики РАО, 2000. – С. 259–262.

*Н. Д. Бобкова***КАДРОВОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ГОСУДАРСТВЕННОЙ
МОЛОДЕЖНОЙ ПОЛИТИКИ (ИСТОРИКО-
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ)**

Характер отношений молодого поколения и общества существенно трансформировался за последний исторический период. В традиционном обществе в процессе социализации каждый индивид входил в общественную жизнь без особых проблем, поскольку шел освоенной и протоптанной предками дорожкой. Сегодня индивиду противостоит не знакомый ему с детства узкий сектор социальной реальности, а целостный сложнейший социальный организм в его многообразии. В этих обстоятельствах возникает объективная потребность в новой социальной функции, необходимость которой уже хорошо осознана во многих странах. Это функция посредника, помогающего молодому человеку правильно ориентироваться в карте социальной реальности и грамотно прокладывать начальный этап жизненного маршрута.

Если социальная потребность действительно объективна, она всегда находит свое удовлетворение в той или иной форме. В данном случае роль посредника в значительной мере реализуют объединенные субкультурами молодежные сообщества. Но этот посредник не должен быть единственным. Как бы быстро ни развивалось общество, новое поколение, многое отрицая, при этом наследует наиболее глубокие культурные пласты. Ответственность за трансляцию этих культурных оснований несет зрелое поколение, которое, следовательно, должно воздействовать на процесс социализации. Бороться с молодежными субкультурами абсурдно: они возникли закономерно, представляют собой объективную социокультурную реальность и выполняют комплекс важнейших функций. Задача в том, чтобы общество сформировало и иных институциональных посредников, дополняющих субкультуры и способствующих более эффективной и гармоничной социализации, сопряженной с меньшими издержками для общества и самого молодого человека.

Во все исторические периоды взаимоотношения общества и молодого человека опосредовались конкретными взрослыми людьми. Наряду с родителями, в разных социально-исторических ситуациях это могли быть мастер, священник, учитель и т. д. В непосредственно предшествующую современной России советскую эпоху, когда в центре внимания находилась почти исключительно проблема воспитания, в этом качестве выступали классные руководители, заместители директоров по воспитательной работе школ, комсомольские работники и целый

ряд иных категорий, для которых существовала развитая и разнообразная система подготовки.

В 90-е гг. XX в. в России были ликвидированы программы подготовки методистов по воспитательной работе, стандарты подготовки классных руководителей и многие другие компоненты прежней системы. Следствием этого явился провал всей воспитательной работы с детьми и молодежью. Хотя в 1991 г. началась подготовка социальных педагогов и социальных работников, это не могло заполнить образовавшийся вакуум в силу целого ряда причин, в том числе уже потому, что ни в Госстандартах новых специальностей, ни в должностных инструкциях специалистов не прописаны функции по организации воспитательной или иной работы с молодежью.

В то же время глубоко ошибочным является распространенное представление, что проблема заключается в восстановлении системы воспитательной работы за вычетом ее идеологической составляющей. В России, в целом движущейся в русле общемировых тенденций, формируется принципиально иная, в сравнении с прежним, тип социальной реальности. Он делает особенно актуальным не просто воспитание молодежи, а решение проблем ее адаптации, интеграции, вовлечения в социальную действительность, помощи молодым людям в поиске путей продуктивной самореализации, отвечающих потребностям развивающегося общества. Поэтому заслуживают одобрения шаги государства по формированию соответствующего профессионального сообщества. Только осуществляемый этим сообществом эмпирический поиск и его теоретическое осмысление в пространстве ювенологии и смежных областей, даст системное и эффективное решение задачи.

В России живет 29–30 миллионов молодых людей, а специалистов в области молодежной политики лишь около 88 тысяч [6]. При таком соотношении качественной работы и требуемого индивидуального подхода не получается. Поэтому вопрос о расширении подготовки специалистов, профессионально работающих с молодежью, остроактуален.

Одной из мер организации кадрового обеспечения государственной молодежной политики стала разработка и внедрение в 2001 г. дополнительной квалификации «Работник сферы государственной молодежной политики» (1020 часов). В дальнейшем для разработки системы мер по вопросам кадровой политики был создан «Экспертно-методический совет по вопросам кадрового обеспечения государственной молодежной политики (ГМП)». В соответствии с приказом Минобразования России [1] был введен в действие Государственный образовательный стандарт дополнительной квалификации «Работник сферы государственной молодежной политики». Получить эту квалификацию могли «лица, имеющие высшее профессиональное образование без ограничений по профилю и занятых в системе государственной молодежной политики» [1]. В соответствии с требованиями стандарта про-

фессиональное поле деятельности работника сферы государственной молодежной политики включало:

- управление молодежными сообществами;
- организация и управление работой организаций и учреждений, реализующих государственную молодежную политику;
- управление материальными ресурсами в области молодежной политики;
- управление инновационными процессами в государственной молодежной политике.

Исходя из стандарта, предполагалось, что работник сферы ГМП будет знать особенности молодежных сообществ и самой молодежи, систему и методы работы организаций и учреждений, деятельность которых в основном направлена на помощь молодежи, традиционные направления реализации молодежной политики и возможности для инновационной деятельности. Так как эту квалификацию могли получить только те, кто уже работал в системе ГМП, то особенно востребованными были конкретные умения и навыки, получаемые в ходе профессионального обучения. К таким навыкам и умениям можно отнести: умение общаться с людьми разного статуса и возраста, оценивать результаты своей и чужой деятельности, составлять документы, вести расчеты материальных средств и т. д.

Таким образом, в течение ряда лет кадровое обеспечение ГМП осуществлялось за счет дополнительной квалификации. Позже к этому добавилось обучение в рамках специализаций по специальностям «Социальная работа», «Государственное и муниципальное управление».

Трактовка работы с молодежью как разновидности социальной работы обсуждаема, но это отдельный вопрос, решение которого во многом зависит от понимания самой социальной работы. В общем виде соотношение специальности и специализации, к сожалению, в педагогике профессионального образования проработано очень слабо. Думается, что в значительной мере оно условно. Практически сегодня рамки специализации определяются количеством часов, отводимых на нее государственными образовательными стандартами. А здесь ситуация очевидна: эти часы совершенно недостаточны для подготовки квалифицированного профессионала.

Позднее, в Федеральной целевой программе «Молодежь России (2001–2005 годы)», вопросы кадрового обеспечения были освещены в подпрограмме «Развитие системы переподготовки и повышения квалификации специалистов по работе с молодежью» [3]. Во время действия этой программы кадровое обеспечение молодежной политики осуществлялось по следующим направлениям:

- изучение состояния кадрового потенциала в сфере работы с молодежью;

- организация и проведение всероссийских координационных семинаров;
- повышение квалификации руководящих работников органов по молодежной политике субъектов Российской Федерации;
- организационно-финансовая и материально-техническая поддержка региональных центров.

В ходе реализации этой программы одним из позитивных моментов было создание во многих регионах страны специальных центров с целью повышения квалификации всех категорий работников, занятых в молодежной сфере. Основной задачей создаваемых центров было удовлетворение потребностей специалистов в получении знаний о новейших достижениях сферы государственной молодежной политики, передовом отечественном и зарубежном опыте организации работы с молодежью. Также региональные центры проводили курсы повышения квалификации и профессиональной переподготовки государственных и муниципальных служащих, специалистов организаций и учреждений органов по молодежной политике и других категорий работников сферы ГМП, а также лидеров общественных объединений [4]. Организация и проведение научных исследований, научно-технических и опытно-экспериментальных работ, консультационная деятельность научная экспертиза программ, проектов, рекомендаций, групп документов и материалов по профилю ГМП тоже входили в поле деятельности региональных центров.

Межотраслевые региональные центры повышения квалификации и профессиональной переподготовки кадров сферы государственной молодежной политики обобщали практический и теоретический опыт специалистов, работающих в государственных структурах. Эти центры стали элементами непрерывного образования, получившего дальнейшее развитие в современных условиях.

Отрицательным моментом в деятельности межотраслевых центров можно считать существенную роль случайных факторов при подборе кадров, работающих с молодежью, отсутствие квалифицированных преподавателей и учебно-методических пособий.

В свете сказанного совершенно логично выглядит следующий этап решения вопроса кадрового обеспечения государственной молодежной политики и работы с молодежью – введение в 2003 г. новой специальности «Организация работы с молодежью» (ОРМ) в системе высшего профессионального образования. Реализация данной образовательной программы первоначально осуществлялась в соответствии с Временными требованиями к минимуму содержания, которыми были определены область, объект и предмет профессиональной деятельности специалиста по работе с молодежью. Эти требования существовали недолго, и в 2005 г. Министерством образования и науки РФ был утвержден Государственный образовательный стандарт,

который существенно уточнил содержание и требования к образовательной программе по новой специальности, а также внес коррективы в определение предмета, объекта и область профессиональной деятельности.

В настоящее время ГОС подготовки студентов по специальности «ОПМ» предоставляет широкие возможности для профессионального развития специалиста, готового к взаимодействию и сотрудничеству с молодежью во всех сферах жизни российского общества. В ГОС представлен не только обновленный перечень учебных дисциплин, но и уточнен объем знаний, умений, навыков, которыми должен обладать выпускник на выходе из вуза. Содержание Государственного образовательного стандарта по специальности Организация работы с молодежью было значительно усилено с точки зрения психолого-педагогической компетентности будущего специалиста. Баланс федерального, регионального и вузовского компонентов позволяет спроектировать учебный план и весь учебный процесс как последовательную логику содействия личностному и профессиональному становлению студента. Тем самым, в соответствии с новым Госстандартом, сам процесс обучения молодого человека по данной специальности может выступить для будущего профессионала моделью целесообразного обслуживания интересов молодого человека.

Согласно Госстандарту в соответствии с квалификационными требованиями специалист должен знать:

- закономерности становления молодого человека как индивида и субъекта общественных отношений;
- эффективные модели и технологии организации работы с молодежью, применяемые в России и за рубежом;
- теории и модели развития организаций и учреждений сферы услуг для молодежи;
- технологии проектирования, внедрения и эффективного управления молодежными проектами и т. д.

Специалист должен владеть:

- способами исследования, диагностики и оценки положения молодежи в обществе;
- навыками проектирования, внедрения и сопровождения молодежных проектов;
- технологиями разработки и внедрения услуг, востребованных в молодежной среде;
- технологиями эффективного вовлечения молодых людей в жизнь общества и т. д.

Стандартом специальности предполагается, что эти знания и навыки специалист по работе с молодежью может реализовать в молодежных сообществах, объединениях, организациях, представляющих интересы молодежи, и учреждениях, работающих с молодежью, оказывающих им помощь. При

этом в качестве объектов профессиональной деятельности специалиста по работе с молодежью выступают в первую очередь организации и учреждения для молодежи, а также сами молодежные объединения. В то же время интересы, проблемы и потребности молодежи выпадают в идеологии стандарта из поля внимания и профессиональной деятельности специалиста ОРМ. Этот очевидно негативный факт в значительной мере обусловлен содержанием основных нормативных документов ГМП, действовавших на момент подготовки стандарта.

Существенное воздействие на формирование профессионального поля деятельности специалистов молодежной сферы оказало принятие Стратегии государственной молодежной политики в 2006 г. [5]. По сути, это документ, который формулирует принципиально новую философию работы с молодежью, в корне меняет ее понимание и подходы к ней. Соответственно, должны измениться направления деятельности работников различных учреждений для молодежи, государственных и муниципальных структур и специалистов, а отчасти и тех разнообразных объединений и организаций, которые осуществляют работу с молодежью на непрофессиональной основе.

Не ставя задачей развернутое сопоставление «Стратегии» с более ранними документами, ограничусь указанием на два момента, вполне достаточных для иллюстрации ее радикальной новизны. Первый касается того, что ранее, в «Концепции государственной молодежной политики в Российской Федерации», принятой в 2001 г., указывалось, что ГМП реализуется органами государственной власти, органами местного самоуправления с участием неправительственных организаций и иных юридических и физических лиц. В «Стратегии» же сама молодежь трактуется в качестве полноправного субъекта общественной жизни. Это не просто существенное отличие, а методологический переворот, выражающий отказ от старой патерналистской политики в отношении молодежи.

Второй момент органически связан с первым и формулирует направления ГМП так, как они могут быть сформулированы именно на базе понимания субъектности самой молодежи. «Концепция» нацеливала на государственную поддержку и содействие молодежи в сферах образования, воспитания, развития, охраны здоровья, общественно-политической деятельности молодежи, молодежных и детских общественных объединений, а также на государственную поддержку молодых семей и молодых граждан, оказавшихся в трудной жизненной ситуации. «Стратегия» ставит в фокус внимания такие приоритеты как вовлечение молодежи в социальную практику и ее информирование о потенциальных возможностях развития в России; развитие созидательной активности молодежи; интеграция молодых людей, оказавшихся в трудной жизненной ситуации, в жизнь общества. Здесь ни в какой мере не утрачено позитивное содержание прежнего документа,

однако меняются подходы, технологии, методы и формы работы с молодежью, акцент делается на предложении молодому человеку удовлетворять свои потребности и интересы через собственную активность, а не выполнении им неких программ, разработанных государственными структурами. Стратегия охватывает всю молодежь страны (а не отдельные категории), и при этом во всех предлагаемых «Стратегией» федеральных проектах различные молодежные структуры призваны выступать лишь посредниками и координаторами действий. «Стратегия», рассчитанная на период до 2016 г., ушла далеко вперед, по сравнению с Госстандартом специальности ОРМ. Соответственно, Госстандарт должен быть пересмотрен не только в соответствии с логикой перехода к стандартам третьего поколения, общей для всех специальностей, но и в связи с новым стратегическим шагом в развитии ГМП в Российской Федерации.

В то же время в свете современных требований к образованию и самой социальной ситуации, содержания и духа «Стратегии» само наличие специальности высшего образования «ОРМ» не является достаточным условием решения проблемы кадрового обеспечения молодежной политики.

Одна из важных причин такой недостаточности состоит в реальной кадровой ситуации в молодежной политике. Сегодня практически все специалисты, работающие в различных структурах ГМП, не имеют профильного образования, причем характер кадровых процессов в стране таков, что замена действующих кадров выпускниками, имеющими адекватное базовое образование, будет происходить достаточно долго. Однако именно действующий кадровый корпус должен уже сегодня и в ближайшем будущем предпринять конкретные действия по трансформированию характера отношений общества и молодежи.

Невозможность масштабной комплексной переподготовки действующих кадров требует выделения тех форм и методов работы, которые, с одной стороны, наименее знакомы практикам, с другой стороны – наиболее эффективны. Современная мировая практика, которая широко берется на вооружение во многих сферах деятельности и в нашей стране, свидетельствует о продуктивности т.н. проектного подхода. Он не был характерен для российских государственных структур, и поэтому целенаправленная системная подготовка к работе в логике проектного подхода не осуществлялась. Именно это направление кажется нам сегодня наиболее актуальным и перспективным для совершенствования действующего кадрового корпуса работников сферы ГМП.

Обучение работе в рамках проектного подхода предполагает разработку соответствующих образовательных программ, на основе которых могут осуществляться различные курсы профессиональной переподготовки по управлению проектами в молодежной сфере. Целевой аудиторией таких программ могут быть работники соответствующих структур, реализующих

молодежную политику в субъектах РФ, лидеры общественных объединений, молодежные работники муниципальных образований, представители некоммерческих организаций и т. д. Подобная программа предназначена для формирования системы профессиональных знаний и умений в сфере управления молодежными проектами.

Определенные шаги в этом направлении Временным научным коллективом кафедры «Организация работы с молодежью» Курганского государственного университета. Здесь разработана профессиональная образовательная программа по дисциплине «Управление проектами в молодежной среде». В рамках предложенного курса слушатели получают знания современной методологии управления проектом, процессов и инструментов управления различными функциональными областями проекта, современных программных средств и информационных технологий, используемых в управлении проектами. Обучение построено таким образом, что позволяет уже в ходе практических и семинарских занятий приобрести и отработать навыки подбора информации и способов ее донесения до молодежи, проектирования социальных действий, информирования и консультирования молодых людей и т. д. Практика показала, что такие курсы сегодня востребованы реальными специалистами, работающими с молодежью и молодежными сообществами.

Библиографический список

1. **Приказ** Минобразования РФ от 31.10.2001 № 3520 // СПС «Гарант»
2. **Приказ** Минобразования РФ № 3360 от 22.08.2003 «О реализации Государственных требований к минимуму содержания и уровню требований к специалистам для получения дополнительной квалификации «Работник сферы государственной молодежной политики» // СПС «Гарант».
3. **Федеральная** целевая программа «Молодежь России (2001–2005 годы)» // СПС «Гарант».
4. **Письмо** Министерства образования РФ от 31.01.2003 «О деятельности межотраслевых региональных центров повышения квалификации и профессиональной переподготовки кадров сферы государственной молодежной политики» // Бюллетень министерства образования российской федерации, 2003, п 5, с. 25.
5. **Распоряжение** правительства Российской Федерации от 18 декабря 2006 г. № 1760-р. «Стратегия государственной молодежной политики в Российской Федерации» // СПС «Гарант».
6. **Молодежь** в российских регионах: перспективы гражданского и профессионального становления // Сб.материалов. Под общей ред. д.филос.н. М. К. Горшкова. – М., 2006

Г. Д. Ахметова

СОВРЕМЕННАЯ РОССИЙСКАЯ ЛИТЕРАТУРА И СЕМЕЙНОЕ ЧТЕНИЕ

Художественный текст остается живым и современным пока у него есть читатели. Любой текст умирает, становится мертвым, если у него нет читателя.

Забегая вперед, скажу – у нас есть хорошая литература. У нас есть хорошие семьи, где читают книги.

Семейное чтение – процесс взаимный. Важно не только то, какую книгу мы выбираем для ребенка. Важно и то, какую книгу выбирают себе для чтения родители. Сделать это правильно среди малотиражных изданий очень трудно. Современная проза испытала влияние постмодернизма. И даже лучшая реалистическая проза содержит иногда такие контексты, которые лучше не видеть и не слышать детям.

Есть и другая проблема. Отвечая на вопрос «Куда уходит детство из современной культуры?», В. П. Козырьков [1] высказывает несколько гипотез: изменилось само содержание понятия детство, оно растворилось во всем обществе; рождается молодежная субкультура, которая, однако, является частью общей культуры, т. е. это феномен глобальный; молодежная субкультура становится все более привлекательной и социально престижной возрастной стадией в жизни человека; происходит вытеснение детства из культуры и нек. др.

Семейное чтение теряет свои прежние традиции. А новые не сформировались. Очень редко можно прочесть или услышать о том, как собирается по вечерам семья, чтобы послушать новую книгу. Даже замечательные литературные газеты становятся теперь редчайшим семейным гостем.

Когда на заре перестройки я прочла в одной из газет, что для нас вскоре станут недоступными книги и подписные издания, – то просто не поверила! Но вот время такое наступило. Мои студенты-филологи на пятом курсе не знают, что существует на свете «Литературная газета», основанная А. С. Пушкиным почти двести лет назад. А мой отец, детство которого прошло в глухом селе, где не было электричества, читал «Литературную газету». Ее выписывал мой дедушка. Бабушка не умела читать. Но дедушка усаживал на диване всех своих детей и читал им книги, газеты. Он включал им радио, когда шла передача «Театр у микрофона» и говорил строго: «Всем слушать!»

Безусловно правы те ученые и учителя, которые считают, что детей на первых порах необходимо вести за собой за руку, вести вперед и откры-

вать перед ними культуру, литературу, науку. Свой собственный путь они найдут позднее. Но найдут лишь в том случае, если в детстве их подвели к нему совсем близко.

Попытки назвать лучших писателей, поэтов, драматургов предпринимаются неоднократно. Главный редактор газеты «День литературы» В. Г. Бондаренко опубликовал свой список пятидесяти лучших писателей двадцатого века. Приводим его не только с познавательной целью, но также и в качестве небольшого теста для обсуждения в семье: «А кто из писателей мне знаком?» Итак: Лев Толстой, Антон Чехов, Иван Бунин, Дмитрий Мережковский, Александр Куприн, Максим Горький, Фёдор Сологуб, Андрей Белый, Василий Розанов, Евгений Замятин, Николай Островский, Андрей Платонов, Леонид Леонов, Михаил Шолохов, Михаил Булгаков, Александр Грин, Александр Фадеев, Борис Пастернак, Алексей Толстой, Владимир Набоков, Вениамин Каверин, Виктор Некрасов, Александр Твардовский, Гайто Газданов, Илья Ильф и Евгений Петров, Варлам Шаламов, Александр Солженицын, Константин Воробьёв, Владимир Богомолов, Виктор Астафьев, Юрий Бондарев, Евгений Носов, Василий Шукшин, Василий Белов, Валентин Распутин, Григорий Климов, Михаил Пришвин, Владимир Максимов, Венедикт Ерофеев, Юрий Казаков, Юрий Мамлеев, Александр Вампилов, Андрей Битов, Александр Проханов, Владимир Маканин, Анатолий Ким, Владимир Личутин, Эдуард Лимонов, Саша Соколов, Юрий Поляков.

Конечно, двадцатый век большой, но все-таки до обидного мало в этом списке писателей-современников. Перечень вызвал много споров, и В. Г. Бондаренко опубликовал «Альтернативный список»: Владимир Короленко, Леонид Андреев, Алексей Ремизов, Иван Шмелёв, Борис Шергин, Владимир Арсеньев, Петр Краснов, Исаак Бабель, Борис Пильняк, Михаил Зощенко, Юрий Олеша, Константин Вагинов, Константин Паустовский, Всеволод Вишневский, Альфред Хейдок, Александр Беляев, Иван Ефремов, Братья Стругацкие, Даниил Андреев, Аркадий Гайдар, Николай Носов, Эдуард Успенский, Леонид Бородин, Вячеслав Шишков, Сергей Сергеев-Ценский, Дмитрий Балашов, Валентин Пикуль, Семен Бабаевский, Иван Стаднюк, Константин Симонов, Валентин Катаев, Илья Эренбург, Станислав Куняев, Владимир Дудинцев, Юрий Трифонов, Василий Аксенов, Фазиль Искандер, Виктор Розов, Георгий Владимов, Александр Зиновьев, Олег Куваев, Михаил Алексеев, Фёдор Абрамов, Виктор Лихоносов, Анатолий Иванов, Пётр Проскурин, Сергей Довлатов, Виктор Пелевин, Юрий Козлов, Дмитрий Галковский.

Но и в этом списке очень мало писателей-современников.

Поэтому, наверное, не так уж и неожиданны результаты многочисленных социологических опросов. 21–23 февраля 2008 г. исследовательский центр портала SuperJob.ru провел опрос. Пяти тысячам россиянам старше 18 лет,

жителям всех округов, был задан вопрос: «Каким книгам вы отдаёте предпочтение?» (<http://ads.sup.com/ads/6527/>)

На первом месте оказался жанр фэнтези (фантастика) – 19% («Сегодня фантастика, а завтра уже реальность», «Это будущее человечества», «Любая книга развивает внутренний мир человека, а также его воображение. Но книги в жанре фэнтези делают это лучше прочих»).

Второе место заняли детективы – 13% («Помогают расслабляться и отдыхать», «Книги я читаю в поезде, когда еду в командировку. Детективы люблю, так как это лёгкий жанр (не надо ломать голову)»).

Исторические романы также читают 13% опрошенных («Интересно и познавательно», «Знание истории необходимо для развития личности», «Строя будущее, необходимо хоть немного знать о прошлом», «Предпочитаю историческую литературу (Толстой, Васильев и т. д.)», «Особенно люблю читать про Римскую империю»).

Русская классика заняла третье место – 11% («Это актуально в любое время», «Я учусь на филолога. У меня нет выбора», «Люблю лирическую поэзию Фета. Чувства, переданные в стихах, ни с чем пока не могу сравнить. Отдыхаю с классической поэзией», «Русская классика очень полезна для подростков. Они сейчас очень мало читают, а своих классиков нужно знать, это история нашей страны», «Мне очень нравится русская классика. А про Донцовых и Марининых даже стыдно говорить», «Русская классика сообщает человеку фундаментальные моральные и эстетические нормы», «Произведения русских классиков должен знать каждый уважающий себя россиянин!», «Читаю преимущественно Достоевского»).

Одинаковое число читателей (по 6%) оказалось у «Биографий/мемуаров/публицистики» и у «Зарубежной классики» («Сомерсет Моэм – идеальный рассказчик. Ремарк – повествователь. Кристи – выдумщица», «Читаю Гёте!»).

И лишь 4% предпочитают «Современную русскую прозу» («Кроме того с удовольствием читаю исторические романы, публицистику», «Я предпочитаю литературу, которая заставляет думать, вне зависимости от жанра и территориальной принадлежности автора. Читаю Л. Улицкую, Д. Рубину, А. Тосса, С. Лукьяненко, русскую и зарубежную классику», «В основном отдаю предпочтение реалистичной прозе: Улицкая, Рубина, Иличевский»).

Такое же количество читающих «Любовные романы» («Почему-то стала читать только любовные романы... Там всегда хеппи-энд. И это радует!», «При этом я отдыхаю») и «Современную зарубежную прозу» («Романы-катастрофы. Б. Вербер, Д. Сафонов, Ж. Сарамаго, К. Баттс», «Мне близок Мураками»).

13% опрошенных ответили, что читают «Другое»: «Читаю бизнес-литературу», «Философские книги», «Теологическую литературу», «Научные

книги», «Книги об искусстве», «Читаю Библию», «Люблю читать житие святых. Очень хорошая книга «Отец Арсений», про житие Серафима Вырецкого и др.», «Читаю очень много профессиональной литературы. Не хочу тратить время на художественную», «Я всё время читаю только одну книгу – «Основы дзен-буддизма» Тайтаро Судзуки», «Методическую литературу».

И, наконец, 7% заявили – «Не читаю книг» («Нет времени», «Всё прочитано, истины не найдено. Всё суета... Вместо этого я общаюсь с природой: рыбачу, езжу на охоту, на дачу», «И это моя беда!»).

Главный редактор издательства «Вече» Сергей Дмитриев говорил в интервью, что наша страна занимает одно из последних мест в Европе по количеству читаемых книг. У нас выходит всего три книги в год на человека (для сравнения – в Англии выходит 7–8 книг). В то же время литература типа Донцовой составляет лишь 10%, но именно ей принадлежит активная реклама. А 5–7% высокогуманитарной литературы остаются в тени.

Конечно, вызывает тревогу и недоумение тот факт, что почти нет читателей у нашей современной российской литературы. Даже сами молодые писатели выборочно относятся к ней. «Какие книги – из недавно попадавших вам на глаза – вы бы посоветовали прочитать знакомым?» – спросили недавно писателя Романа Сенчина. Он ответил: «Боюсь показаться поколенческим шовинистом, но рекомендую прочитать «Саньку» и «Грех» Захара Прилепина, «Я – чеченец!» Германа Садулаева, «Тихий Иерихон» Олега Зоберна, «Землю Гай» Ирины Мамаевой, «Покемонов день» Дениса Гуцко, «Рубашку» и «Планку» Евгения Гришковца. Проза писателей старших поколений, за редким исключением, мне непонятна. И язык странный, и реалии не те. Хотя то, что писали, например, Владимир Маканин и Людмила Петрушевская в 70-е, крепко цепляет, нынешнее же – нет. Или к этому нужно прийти...»

Сложно сделать выбор профессионалам-филологам и авторам учебников литературы для вузов и школ. В «Литературной газете» за 2008 г. (№№ 3–4, 8, 11) развернулась дискуссия по поводу содержания современных вузовских учебников по литературе. Сергей Казначеев, писатель и ученый, пишет: «Под видом учебных пособий публике предлагают не исследования специалистов, а своего рода «письма темных людей», которые не просвещают взыскующих истину, а вводят в заблуждение».

Несколько лет назад профессор Лев Скворцов говорил об экологии языка. Теперь поэт Максим Лаврентьев говорит об экологии литературы.

И, конечно, хотелось бы хотя бы в Год семьи успеть сделать побольше для того, чтобы чтение хороших книг стало поистине семейным делом.

12–17 марта 2008 г. в Москве прошел традиционный весенний книжный форум – XI Национальная выставка-ярмарка «Книги России». На ярмарке представлено свыше 100 тысяч наименований книг. Основной упор сделан на литературу для семейного и детского чтения.

И вновь мнения читателей и экспертов по поводу лучших книг расходятся. Зато явные неудачи почти одинаково замечаются всеми.

В городе Балашихе Московской области одной из библиотек присвоено имя поэта Николая Дмитриева (1953–2005). Теперь она будет называться Библиотекой семейного чтения им. Николая Дмитриева.

И если объективно трудно составить полный список хороших современных российских авторов, то можно начать с Н. Дмитриева:

Помню сонную позолоту
Володимерского села,
Помню бабушкину заботу
И, зарванного, себя.

От обиды коленки ныли –
Пылью бросил в меня мой друг,
И набрал я ответной пыли,
Но – меняется все вокруг.

Как назло, подоспело стадо,
Сердце бабушки мести радо:
«Ну-ка, бабушка, отпусти!» –
«Сколь пылинок, внучок, в горсти?
Ты сочти и, сколь будет надо,
Столько раз ты людей прости...»

А потом придут и другие авторы, другие произведения. Например, тонко поэтичное, органично ритмическое повествование Германа Садулаева «Я – чеченец!», посвященное матери: «Теперь мне не страшна смерть. Ведь смерть – это больше не разлука, смерть – это встреча с тобой, мама.

И я молю тебя о прощении. Я целую твои руки, твои цветы, твои травы, я глажу твои волосы и обнимаю землю твою. За мою невысказанную любовь, за нерастрченную нежность, за то, что меня не было рядом с тобой столько лет, прости меня, мама! Сможешь ли ты простить меня?

Смогут ли простить меня твои горы, синие, далекие, видимые только в ясную погоду, и черные, близкие, видимые всегда, смогут ли простить меня твои сады, твои золотые поля, твои алые розы вдоль дорожек, сирени и акации, твои весенние ветра и осенние дожди, твои облака и звезды?

Смогут ли простить меня твои ласточки?»

И хочется верить, что во многих семейных библиотеках наверняка есть уже книги этих авторов: Василий Белов, Алексей Варламов, Андрей Геласимов, Татьяна Глушкова, Владимир Гусев, Вячеслав Дёгтев, Сергей Есин, Александр Иличевский, Анатолий Ким, Руслан Киреев, Владимир Костров, Владимир Крупин, Юрий Кузнецов, Станислав Куняев, Максим Лаврентьев, Владимир Маканин, Владимир Орлов, Юрий Поляков, Валентин Распутин,

Александр Рекемчук, Николай Рубцов, Сергей Сибирцев, Лидия Сычёва, Ника Турбина...

И мой список тоже далеко не полный. Но можно начать читать прямо сейчас. По алфавиту. И художественное пространство современной российской прозы расширится, углубится, станет ближе.

Есть, безусловно есть у нас в стране хорошая современная литература. И будущее у семейного чтения есть.

Библиографический список

1. **Козырьков, В. П.** Куда уходит детство из современной культуры? // Изменяющаяся Россия: новые парадигмы и новые решения в лингвистике: Материалы I Международной научной конференции (Кемерово, 29–31 августа 2006 г.): в 4 частях / Отв. ред. Е. А. Пименов, М. В. Пименова. – Кемерово: Юнити, 2006. – Часть 3. – С. 67–74.

РАЗДЕЛ VI
**ЭТНОПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА
В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ
ПРОСТРАНСТВЕ**

УДК 378.01

Т. Н. Петрова

**ВЗАИМОВЛИЯНИЕ РЕЛИГИОЗНОГО МИРОВОЗЗРЕНИЯ
НАРОДОВ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ
ИХ МЕНТАЛИТЕТА И ДУХОВНОГО ЕДИНЕНИЯ**

Проблемы формирования менталитета, толерантного поведения представителей различных этносов, взаимоуважения, веротерпимости, миролюбия, противодействия и конструктивной профилактики различных видов экстремизма приобретают для многонациональной России особую актуальность. Однако их решение может быть достигнуто лишь при конструктивном взаимодействии с различными ценностными социально-культурными и религиозными ориентирами на общей платформе межэтнического диалога.

Духовная культура народов – актуальный предмет исследования истории, философии и современной культурологии. Это обусловлено переосмыслением роли исторической этнопедагогике в развитии локальных цивилизаций и переоценкой значения феноменальности менталитета каждого из этносов. В свете этого нам представляется важным изучение формирования менталитета народов Среднего Поволжья через призму их традиционной педагогической культуры, в том числе и религиозного мировоззрения.

Основным признаком менталитета любого народа является фундаментальная категория «картина мира» или «модель мира», и целостный подход к ее изучению обеспечивает восстановление исторической ретроспективы формирования восприятия мира в народном сознании.

Есть довольно много исторических источников и педагогических памятников, отражающих характер мировидения чувашей и других поволжских народов с древнейших времен.

В науке известно, что основными факторами формирования мировоззрения и миропонимания, т. е. представления картины мира, являются наука, философия, верование, образование и искусство. Проповедуя вечную добродетель и красоту, высшую истину людям, живущим в изменяющихся исторических обстоятельствах, они делают это посредством культурных форм, свойственных времени и определенному пространству, нации, различным общественным группам, которые, в свою очередь, изменяются с ходом истории, различаются в зависимости от национального и прочего

социокультурного контекста. В то же время изменчивые настроения мира не являются причиной для отвержения достойного наследия прошлых веков и тем более для забвения их в прошлое. То, что осознано и пережито одними народами и поколениями, подчас должно быть вновь раскрыто для других людей, для новых поколений в целях передачи им нравственно-этических ценностей, накопленных прежними веками. В этом деле этнофилософия, культура, наука и верование призваны к сотрудничеству.

Материалы исследования педагогических памятников устного творчества этносов (моления, благословения, завещания, клятвы – чув. кёлё, пил, пехил, тупа и т. д.) убеждают нас в том, что духовная сторона народа, картина мира его убеждений и верований в глубокой древности, безусловно, не были вполне свободными, а неизбежно подчинялись религиозным, социальным и природно-климатическим условиям. Это объясняется тем, что живое человеческое слово, по мнению наших предков, наделено было властительной, чудодейственной и творческой силой, хотя они иногда и не понимали, в чем именно проявляется эта сила. Важно то, что они верили, что слово владело внутренним миром человека и создавало условия для формирования духовно-нравственных и религиозных убеждений, т. е. менталитета этноса.

Безусловно, высшей культурой любого этноса считается та область восприятия картины мира и жизнепроявления, которая соотносится с верховными силами. Источником же познания и представления картины мира для человека являлась сама природа, а способность к суждению, наблюдению и на основе его размышлению, сравшиванию, оцениванию и другим познавательным операциям возникала в опыте из сопоставления разума с реальной действительностью.

Первые религиозные представления картины мира предков чувашей, как и других поволжских народов, были связаны с мифологией, религиозно-языческими верованиями, сводившимися к поклонениям и жертвоприношениям небу, солнцу, луне, звёздам, земле, предкам и духам. В них была ярко выражена этнопедагогическая идея единства и гармонии природы и человека. С помощью всевозможных магических, сверхъестественных сил чуваша стремились воздействовать на собственное бытие и на природу. С этой целью использовались различные таинственные обряды, ритуалы жертвоприношения – чўклени (жертвы приносили скотом, что сохранилось до самого последнего времени), обереги от стихийных бедствий, засухи и т. д. Среди народных масс были распространены также эзотерические формы познания окружающей среды и были люди, владевшие определёнными полезными медицинскими, астрономическими и астрологическими знаниями и практическими магическими навыками: юмзи, ворожеи, колдуны, наставники мудрости, старцы-шурсухалы.

Многие черты восприятия мира у чувашей – общие для всех народов вообще (особенно для народов Поволжья). Однако в нем есть нравственно-

психологические и философские особенности, которые можно назвать специфически чувашскими.

Первое, что бросается в глаза в поведении чуваша в любом обществе, среди любого народа, – исключительное (почти «религиозное») обязательно-почтительное отношение к самому старому человеку из присутствующих.

Отметим один «прием» чувашского такта как весьма важный элемент в их речевом этикете: косвенность, окольность (прямой и косвенный намек). Суть их хорошо выражена в чувашской пословице: «Скажу дочери, чтобы услышала невестка». Чуваш даже в семейно-бытовой жизни старается не обращаться прямо со своей просьбой к кому-либо. Он делает это косвенно. «Кажется, дочка купила чаю», – говорит чуваш своей жене. Это просто означает: «Выпьем-ка чаю».

В записках некоторых путешественников и русских этнографов встречается мнение, что чуваша «скрытны и подозрительны». Им отвечает Гурий Комиссаров: «Сердце чуваша само по себе мягкое и доверчивое. Он прост, искренен и жалостлив. Но опыт научил его не доверять всем, потому по отношению к чужому человеку, в особенности должностному, он бывает недоверчив и неоткровенен. Перед человеком, которому он доверяет и которого он уважает, он бывает до наивности прост, прямодушен, откровенен, любезен... К хорошему человеку чуваш привязывается, как ребенок... Он уступчив и миролюбив, но не особенно решителен и за новое дело принимается с большой осторожностью».

Характеризуя психические особенности чувашей, Н. В. Никольский называет их хитрыми, настойчивыми, скрытными. Если вы вошли к нему в доверие, он выложит вам всю свою душу. Исследователи также отмечают доминирование у чувашей печального настроения и его быструю смену в зависимости от погоды. Такая «естественное» природное состояние объясняется высокой духовной нравственностью и является величайшей ценностью этнической педагогической цивилизации. Поразителен тот факт, что чувашский народ из века в век шёл по этому нравственному пути и пронёс в своём этническом характере такую гуманистическую ценность, которая поистине является фактором общезначимой, общечеловеческой цивилизационной ценности.

Чуваш уживчивый и исключительно миролюбивый, до последней возможности избегающий конфликтных ситуаций. Смысл жизни он находит в работе и семье. Ему несвойственно иждивенчество, жизнь за счет других. Самым низким, невыносимым воспринимается сбор подаяний, воровство и несостоятельность, немощь. Самокритика его бывает до крайности самоуничижительной и выливается подчас в постоянный комплекс неполноценности. Он стремится к тому, чтобы не быть лишним и ненужным в компании, боится кому-либо в чем-то помешать, первым идет на уступки: «Чуваши, много столетий находившиеся в состоянии зависимости, а часто и в усло-

виях элементарного физического выживания, стали реагировать на меняющиеся жизненные реалии крайне осторожно, робко, пассивно, неуверенно. Они боятся идти на конфликты, их основной жизненной философией стало «непротивление злу насилием» (у чувашей это – не из христианства). Однако смиренность, приспособленчество, аполитичность и нередко апатия ведут не к разрешению противоречий и конфликтов, а к их утаиванию и накоплению, что в свою очередь увеличивает давление на психику и ведет к пьянству, самоубийству, разладу в семье и т. д. Это, возможно, комплекс любого *побежденного* (окончательно побежденного и окончательно смирившегося с этим) народа», – отмечает И. Тарасов.

Отличительной чертой религиозной культуры чувашей является проблема человеческого бытия, возвышение человеческой личности, её чести и достоинства, понимание человека как аналога мира в причастности к сохранению гармонии целого: Вселенной, Природы, Этнoса, Рода, Семьи. Так, большинство чувашских народных песен начинается с заговорных зачинов, где отражены глубокие древние представления народа о космическом пространстве, где верхний мир – «сўлти тёнче» – небо отождествляется с головой человека. «Сўлти тёнче» – золотое жилище бога. В нем концентрированы человеческая память (шухайш), мечта (ёмёт), предрассудок, поверье (тёшмёш), память (аставьам).

Со светлым миром – сўт тёнче – ассоциировалось туловище, и оно было связано со здоровьем человека, который проходил на Земле целый период пребывания в борьбе между Добром и Злом. Это – жизнь в настоящем, это – постоянная борьба против зла. Интерес представляет и само слово сўтсанталяк, которое переводится на русский язык дословно «светлая природа», «светлая погода» – это мир, вселенная. В педагогических представлениях чувашей четко прослеживается мысль, что успешное воспитание детей возможно лишь при условии проникновения в природу человеческой души, согласованных действий с природой: «сўтсанталякпа килёштерсе» (Г. Н. Волков). Чувашаи детям внушали, что хорошим и добрым, благоприятным и приличным является только то, что состоит в гармонии, в согласии (килёшўллё) с природой.

Гармоничное единство с природой представлялось чувашам одновременно как великая сила и счастье: «Хирте выртакан чул та санпала канашля пулё, хирти тискер кайаксем те санпа килёшўллё пуранёс» – «И белый камень, лежащий средь бела поля будет твоим единомышленником, и звери, обитающие в степях, будут жить с тобой в согласии» (экспедиционно-полевой материал автора). Так, русская путешественница Александра Фукс ещё в конце прошлого века с удивлением писала: «Этот мудрый народ, столь близкий к природе, видит всё и всегда с положительной точки зрения. Они слепо следуют влечению сердца, которое редко ведёт их к злу. Редко между ними бывают ссоры...». Она также отмечает, что «память у чувашей твер-

дая, рассудочная деятельность развита слабо, мыслят конкретно. Наблюдательность чуваш развита в большей степени. Чувашские приметы о погоде и чувашские предсказания о погоде редко бывают ошибочными. Очень любознателен: если заехать в деревню и спросить о дороге, то, прежде чем дать ответ, задаст путнику массу вопросов, его интересующих, и, только удовлетворив свое любопытство, опишет дорогу».

Следующее. Взаимодействие с природой внутри географической среды у каждого народа имеет свои особенности: складывается своеобразная система представлений, которая имеет большое значение для формирования массового этнического сознания и межэтнических отношений. У разных народов существовали и существуют различные олицетворения неблагоприятных сил природы с опасными и злобными духами лесов, гор, полей, морей. В этом плане интересны некоторые традиции, обычаи и обряды, имеющие своим исходным пунктом народный календарь, фиксирующий природные циклы. К примеру, чувашская педагогическая цивилизация носила земледельческий характер, ибо за добрых два-три тысячелетия оседлости чуваша тесно связали весь строй и уклад жизни с природными ритмами и хозяйственными работами.

В крестьянском быту чувашского народа вплоть до сегодняшнего времени сохранились многие ритуалы и обряды не только общетюркского средневековья, но и представления, уходящие своими корнями в более древние языческие времена. В этом смысле весьма интересно: поразительно глубокие корни имеют календарная обрядовая культура, земледельческая и свадебная обрядность, которые имели большое социально-педагогическое значение. Календарь вносил четкий распорядок в труд и быт земледельца, и крестьянину необходимо было заранее предугадать погоду, заглянуть в будущее с той целью, чтобы не припоздниться и не упустить сроки земледельческих работ в поле, в огороде и на лугу. В связи с этим Д. С. Лихачев особо подчеркивал преемственность, природосообразность, жизнесообразность «образованности». Культура крестьянина (специфическая, сельская, не в городском ее понимании!) была своеобразной и высокой. Особенно там, где по отношению к крестьянам (в первую очередь на севере России) было меньше насилия: «Каждый крестьянин, наследственно владеющий своей землей (а таких было немало!), получал от своих родителей и соседей знания, по своему объему не уступавшие знаниям, полученным интеллигенцией в университетах. Знали почву, знали зерно, знали сроки работ и наиболее выгодные условия для посевов, знали ремесла, которыми занимались в долгие зимние дни вынужденного отлучения от земли. Дети воспитывались в обстановке традиционных праздников, почти всегда соединявшихся с тем или иным трудовым обрядом. Это было праздничное воспитание, то есть воспитание нравственное и трудовое».

Вот что следует еще отметить. Календарная обрядовая культура – это прежде всего форма взаимоотношения человека и природы. Эти взаимоотношения призваны были обеспечить благосостояние людей и гармоничную согласованность с жизнью природы. Земледельческий календарь имел значение справочника-указателя, то есть регулятора и механизма, порождающего каждодневную практическую реальность народной жизни. Это выражалось в целой системе привязанных к определенным дням или сезонам примет, поверий и запретов (табу). Исключительное обоготворение производительной силы природы отражено в педагогике народных обычаев. В этом плане весьма убедителен древний чувашский земледельческий обряд, который функционировал под названием *синсе* (уяв). Он проводился по окончании весенней пахоты, во время так называемого «междупарья», после «зачатия земли». По воспоминаниям старожилов, этот праздник считался временем отдыха земли, они полагали, что земля должна быть оберегаема всеми жителями, следовало соблюдать покой и тишину, ибо в народном сознании бытовало мнение, что земля «зачала». Это обязывало всех жителей от мала до велика соблюдать следующие табу-запреты: «...нельзя стучать, нельзя рвать траву, копать землю, топить баню, выливать грязную воду после крашения рубашек, не следует топить печи и вносить огонь в избу, варить следует только в лачугах и только вечером, а хлеб выпекать заблаговременно, нельзя ступать на землю босыми ногами, не пахать, не рыть, не вбивать колья и т. п.» (полевой экспедиционный материал автора). Нарушение запрета наказывалось достаточно сурово: «...или градом побьет весь хлеб на полях, или кого-нибудь убьет молнией». Таким образом шла культуризация и регуляция взаимодействия и взаимоотношения системы «человек – природа». Все усилия сельской общины в таких случаях должны были быть направлены на спасение, на сохранение своего окружающего мира и эффективное использование плодородящих сил для всеобщего благополучия. Такое содержание принципа природосообразности вбирает в себя гармонию природных, социальных и духовных сущностных начал человека, поэтому данный принцип является стратегическим принципом в педагогике, позволяющим не отчуждать никаких духовных ценностей, в том числе религиозных, национальных, этнокультурных как части общечеловеческих ценностей в системе формирования представления картины мира у молодого поколения.

Подобные восприятия картины мира через природосообразность существовали и в сознании русского крестьянина: «... природа отпускает ему мало удобного времени для земледельческого труда и ... короткое великорусское лето умеет еще укорачиваться нежданым безвременным ненастьем. Это заставляет великорусского крестьянина спешить, усиленно работать, чтобы сделать многое в короткое время и впору убрать с поля, а затем оставаться без дела осень и зиму. Так великоросс приучался к чрезмерному кратковременному напряжению своих сил, привыкал работать скоро, лихорадочно и

спору, а потом отдыхать в продолжение вынужденного осеннего и зимнего безделья. Ни один народ в Европе не способен к такому напряжению труда на короткое время, какое может развить великоросс; но и нигде в Европе, кажется, не найдем такой непривычки к ровному, умеренному и размеренному, постоянному труду, как в той же Великороссии» (Д. С. Лихачев).

Ментальность чувашей ярко проявляется и в высокой экологической культуре этого периода. Она совершенно бесспорна. В музыкально-песенной поэзии воспеты все деревья и травы, все звери и птицы; на первом месте культ дуба и обожествление вяза, орешника. Они как оливковые рощи в Древней Греции. Ахмед ибн Фадлан был поражен огромными ореховыми лесами: длина их 40 фарсахов, ширина столько же (фарсах – шесть-семь верст) Расставанье с родиной в песнях передается через прощанье с родными лесами, в которых особо выделяется орешник. Ореховое дерево присутствует в благопожеланиях детям, в благословении молодой паре, вступающей в брак. Сбор орехов всегда был праздничным занятием детей. Много детских игр на счет, пословиц и загадок было связано с орехами (Г. Н. Волков). Многие имели непосредственное и опосредственное отношение к охране лесов.

Природоохрнительное сознание и картина восприятия окружающего мира формировались у детей с малых лет под влиянием народного верования: пелись песни, рассказывались сказки, предания, случаи из жизни – воспоминания, проводились обряды и ритуалы. Среди чувашей язычество имело исторически долгую жизнь. Независимо от того, что оно неоднократно сталкивалось с более молодыми мировыми религиями – христианством и мусульманством, как подтверждают история культуры и фольклор, почти всегда выходило победителем из этого идеологического поединка.

Из истории известно, что процесс адаптации ислама в Великой Болгарии не был односторонним. Исламизация для народов Поволжья не могла быть единовременным актом, и каждый из них неизбежно сохранял элементы традиционных верований и духовных ценностей. Это составляло определенное пространство для выбора той или иной особенности сохранения и философско-педагогических традиций.

Сама религия ислама, как отмечают историки-религиоведы, отчасти утратила прежние традиции, но вместе с тем получила новые импульсы для развития: «Ислам как мировая религия не признавал этнокультурных разграничений, а потому стал мощным стимулом синтеза весьма многообразных традиций. Общее религиозное мировоззрение и единый арабский язык стали важными условиями быстрого цивилизационного подъема в области их распространения».

Противостояние исламской и христианской веры исторически действительно существовала. В истории немало фактов столкновения менталитетов, социальных моделей и этностереотипа поведения, ценностных ориентаций. В то же время в стихах, в песнях, языческих молениях, преданиях того

периода сохранились свидетельства об общих высших духовных ценностях соседствующих народов – добре и доброте, человечности и человеколюбию, дружелюбии в отношении друг к другу. Надо признать и такое явление, как взаимообмен народов опытом жизнеустройства и многими хозяйственно-материальными и духовно-нравственными позициями. Народы Среднего Поволжья дружили, общались, роднились, несмотря ни на какие религиозные и ментально-этнические различия. Велика была роль язычества и ислама в процессе воспитания и обучения подрастающего поколения в период и до XV в. Эти два народных верования – язычество и ислам, ни в коей мере не были антагонистически настроенными друг к другу, а наоборот, они взаимно дополнялись, обогащались, что является величайшим достоянием в общецивилизационном прогрессе.

Ислам оказал большое влияние и на организацию жизни, нравов, на поступки и образ мысли чувашского народа. Однако надо отметить, что воздействие мусульманской религии на моральное совершенствование народа не является однонаправленной, ибо каждый народ испытывает свое личное, персонифицированное отношение ко всем происходящим вокруг явлениям. Именно это отношение пробуждает и приводит его к самосовершенствованию. В педагогических воззрениях чувашский народ теологическое содержание ислама подчинял мирским идеям своего времени, синтезировал идеалы, заимствованные из мусульманской этики и морально-бытовых традиций народа. По этим и другим причинам, несмотря на существенное влияние мусульманской веры, педагогическая мысль чувашского народа сохранила свою самобытность, развивала традиции гуманизма. Педагогические достижения в условиях совместного и соседского проживания перерабатывались и усваивались с учетом особенностей социально-экономического положения и традиционной народной культуры.

Сохранение традиций, старых обрядов, языческой религии, консервативность быта и культуры чувашей в исследованиях многих дореволюционных и послереволюционных учёных получало часто только негативную оценку. Преданность старине рассматривалась как тормоз, чуть ли не как движение назад. Между тем, самобытность педагогических культур народов, сохранение пережиточных явлений, инертность и стабильность традиционного развития, по мнению французского исследователя А. Леруа-Гурана, составляет основу этнофилософии и этнокультурной непрерывности: “Народ является самим собой лишь благодаря своим пережиткам”.

У всех народов в древней самобытной культуре много такого, что в состоянии обогатить мировую цивилизацию. Именно из национальной самобытности во многих случаях и вытекает общность педагогических культур через народные представления об искусстве воспитания молодого поколения. «Все народы велики и гениальны. Коллектив народов, объединенных общностью целей, поднимается на еще более высокий уровень величия и

гениальности... Общенациональный идеал воспитания не может быть создан одним человеком: так и общечеловеческий идеал не может быть создан одним народом. Общечеловеческие представления о нравственности, красоте, уме складываются из суммы представлений многих поколений, многих народов» (Г. Н. Волков). Эти слова как неоспоримый абсолютизм подчеркивают величие локальных цивилизаций отдельных народов как части общемировой цивилизации.

Процесс взаимовлияния религиозных и педагогических культур сложная, а порой противоречивая дорога. Случались ссоры, тяжбы из-за земли, вооруженные столкновения. Иногда имело место и соперничество религий. В столкновение пришли великие духовные силы: древнее язычество, ислам и православие – религия относительно новая и для самих русских, а в плане культурном – явление вторичное даже и для них. Среди чувашей продолжали бытовать и древнеязыческие верования, главное духовное призвание которых, как мы уже отмечали выше, – удержать мир от скверны, от пороков, в воздержании от зла и, в конечном счете, – в спасении людей.

Традиционная вера, следовательно, и традиционная духовная культура чувашей не исчезла. Она долгое время открыто сопротивлялась христианизации и сохранилась в виде двоеверия. В народном сознании произошел своего рода синтез двух, а то и трех мировоззрений, трех представлений о картине мира. Такое же явление (крещение Руси) происходило в свое время и со славянским народом. Чувашский народ не желал расставаться с тысячелетним укладом жизни, даже частично приобщаясь к христианской и исламской вере. С этой реальностью приходилось считаться и новой вере – христианству – что вынуждало приспособляться к условиям длительного соседского бытования. Мы нередко встречаемся с фактами смешения язычества с христианством и исламом. Христианство и ислам, в частности, оставили чувашам некоторые культовые атрибуты, которые, однако, были легко ассимилированы и использовались при проведении традиционных обрядов. Таким образом возник своеобразный симбиоз верований – язычества, ислама и христианства.

Особенное влияние на формирование менталитета чувашского народа оказала традиционная черта древнерусской педагогики – это осознание религиозности как нравственно-воспитательной задачи, в основе реализации которой – скромность в самооценке, требовательность, строгость и доброта, великодушие. Уникальной представляется в чувашской педагогике близость к самобытным воспитательным традициям старообрядцев: сплав христианских и языческих элементов в функционировании нравственных правил и норм; приоритет практического ума и хозяйственной сметки в жизненных воззрениях; языческий культ природы, гармония между человеком и окружающим миром; сосуществование взаимной ответственности и личной самостоятельности при определяющем чувстве общинности и

родственности; духовная преемственность поколений как самого надежного способа продолжения и сохранения устоев нравственной жизни; стремление к внутреннему ладу, единству слова и дела, благополучию семьи и рода и т. п. Предки чувашей еще с северокавказской своей истории приобщились к христианству, и это не могло пройти бесследно ни для духовной жизни, ни для педагогической культуры. Чувашаи заботливо сохраняли памятники и святыни, сам уклад жизни и т. д.

Менталитет чувашей, их фольклор, обычаи и обряды, словарный запас – многое носило печать христианского и исламского влияния. Зафиксированные в них нравственные нормы, этические представления, несмотря на их национальную окрашенность, прослеживают присутствие общечеловеческих ценностей, идей добра и зла, светлых и темных сил. Через сказки, легенды и предания происходило усвоение чувашскими детьми идей гармонии Человека и Природы, осуществлялось формирование эстетических вкусов и этических норм, происходило осознание своей человеческой и национальной полноценности, укрепление чувства чести и достоинства.

На практику воспитания, отчасти и чувашскую педагогическую мысль, оказывала влияние и массовая христианизация. Многие явления чувашской культуры этого периода свидетельствуют о том, что соотношения, связи культур после вхождения Чувашии в Русское государство не правомерно рассматривать в традиционно-колониальном духе только как приобщение народа с отсталой культурой к более высокой культурной модели. Сохранилось много исторических свидетельств взаимности в отношениях между народами, фактов взаимосвязи и благотворных взаимодействий ментально-этических и хозяйственно-бытовых культур. Так, например, есть ссылки на то, что русские с почитанием относились к строительным умениям чувашей и интересовались способами обучения детей этому делу. Происходила некая бытовая ассимиляция и деловое культурное сближение обеих сторон.

Примером могут служить взаимоотношения между этническими общностями – с чувашскими и казанскими татарами, марийцами и с другими соседями. Много наслоений в их исторических связях: жестокие притеснения в Казанском ханстве, выступления чувашей против татарского ига и взятие Казани русским войском. Общеизвестны пословицы о дружбе, о взаимной помощи и выручке между соседними народами: *“Инкекре пёччен юлас мар тесен, тутарна туслаи”* (“Не хочешь в беде остаться одиноким, подружись с татаринном”). Лучшими печниками в старину считались татары: *“Кăмаку а́нтăр тесен, тутара тутар”* (“Хочешь иметь хорошую печь, пригласи печника-татарина. Вплоть до XIX в. сохранились совместные молодежные праздники национального напитка: у чувашей – *хёр сăри* (девичье пиво), у марийской молодежи – *şarmăс максăми* (*виръял максăми*) – напиток дружбы, приготовленный из меда и сока клюквы. О взаимных угощениях и дружественных отношениях свидетельствует пословица: *“Şarmăсăн –*

юрай сырли, чăвашăн – юрай сăри” (“У марийцев – клюква из-под снега, у чувашей – пиво из-под снега”). В чувашских пословицах и поговорках: “У чуваша – сыр, у татарина – кислое молоко”, “У друзей одни песни, у друзей одни обычаи” и др. отразились дружеские симпатии и уважение к соседствующим народам.

Тесное взаимодействие в различные исторические периоды с русскими, татарами, марийцами, мордвой приводило, несомненно, к содружеству и в сфере народного воспитания. Чувашаи заинтересованно относились к педагогическому опыту соседних народов. На уровне народной педагогики напрочь исключены межнациональные трения. Традиционными были встречи детей и молодежи соседних народов, проводились общие праздники, такие как “болдран-базар” (праздник чувашской и марийской молодежи), на *акатухах* и *сабантуях* водились чувашские хороводы, на осенний молодежный праздник “*хёр сăри*” (“девичье пиво”) молодежь приглашала русских, удмуртов, мордву, марийцев, башкир и др.”).

Содружество в сфере традиционной культуры воспитания полностью исключало межнациональные трения. Чувашаи, русские, татары и мари входили в одну общину, вместе решали хозяйственные вопросы, совместно проводили праздники, вступали в родственные отношения. Чувашский народ жил в дружбе со всеми народами Поволжья. Многие путешественники в своих записках отмечали чувашей как добродушных и приветливых людей. Академик И. П. Фальк в начале 70-х годов XVIII в. писал: “Согласие сих различных жителей достойно удивления. Они не ссорятся ни за границы, ни за притеснения, ни за другие какие-либо дела”.

Таких примеров можно привести множество. Так, например, в уездном центре Курмыш чувашская речь звучала не меньше, чем русская. Более того, для русских крестьян, ремесленников, купцов владение чувашским являлось своего рода признаком хорошего тона. Все это свидетельствует о глубоких межнациональных языковых и духовно-нравственных связях. Для изучения языка местного населения не было никаких препятствий. Этому в большей степени способствовали и уровень национального самосознания, и степень развития национальных культур. Языковое содружество порождало удивительные социально-культурные явления. Чувашский язык становился естественной потребностью повседневной речевой практики русских жителей. А. Фукс в своем дневнике писала: “Сейчас я возвратилась с прогулки, ходила в рощу, гуляла по деревне и удивлялась, как деревня моего брата очувашилась... Каждый мужик и женщина так хорошо говорит по-чувашски, как на своем родном языке”.

Таким образом, можно сказать, что огромен потенциал цивилизационного диалога между народами Среднего Поволжья. Это бесценное достояние Человечества, в полной мере сохраняющее свое значение до настоящего времени. Он является неотъемлемым и важным естественно-органическим

компонентом не только национальной, но и общечеловеческой культуры, занимает достойное место во всемирном культурно-педагогическом процессе и играет важную роль в формировании менталитета народов. Это можно утверждать вполне смело и ненавязчиво искусственно. Религиозно-этические традиции любого народа как национально-ментальные ценности в контексте мировой цивилизации предстают в качестве ценностей общечеловеческих, они становятся явлением глобального социального значения в масштабе нации и человечества. Этим объясняется актуальность возросшего на сегодняшний день научного интереса всего педагогического мира к традициям познания действительности и представлениям картины мира как базы для формирования менталитета этносов и построения общепланетарного воспитательно-образовательного пространства.

УДК 371.01

А. М. Ахмедова

ЭТНОКУЛЬТУРНЫЕ ЦЕННОСТИ НАРОДОВ ДАГЕСТАНА КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ПОДРОСТКОВ

Национальная стратегия развития экологического образования в России предполагает широкую ориентацию на экогуманитарную парадигму. Главной ее целью является создание единой системы непрерывного экологического образования в стране. Она определяет основные уровни и направления экологического образования учащейся молодежи, а также роль различных учреждений в экологическом образовании и формировании на его основе экологической культуры личности.

Как указывают ученые Р. И. Александрова, А. В. Смольянов, «экологическое воспитание нельзя ограничивать экологическим образованием. Здесь необходимо найти гармоническое соединение рациональной и психологической сторон воспитания. Думается, что психологическая сторона отношения к природе, т. е. чувство любви к ней, не компенсирует отсутствия экологических знаний. Так же как и знания не заменяют любви к природе. Поэтому не следует удивляться, что «поклонники красоты» родной природы могут захламлять ее отбросами, обрывать цветы. Этот упрек в одинаковой степени можно отнести и к людям, прекрасно знающим законы экологии, «экологически образованным». Одной экологической неграмотностью вряд ли возможно объяснить факты варварского отношения к природе. А если речь идет об оценке конкретного поступка, в результате которого нанесен

вред природе, то следует принимать во внимание не только уровень экологических знаний субъекта или степень развития эстетических чувств, но и моральную мотивацию, уровень нравственной культуры личности. Другими словами, формирование экологической культуры должно иметь четкую нравственную направленность. Для этого надо воспитывать не просто чувство любви и уважения, бережливость и ответственность, а и умение и потребность личности видеть за природой другого человека с его интересами и потребностями» [1].

Воспитание экологически культурной личности не представляется возможным без формирования нравственности. Учеными С. П. Барановым, В. В. Вороновым, И. П. Подласым, И. Ф. Харламовым и др. отмечена сущность нравственного воспитания в научной и народной педагогике.

Формирование экологической нравственности должно осуществляться с опорой на нравственное воспитание. Экологическая нравственность нам представляется как отражение в поведении социальной позиции личности, опирающаяся на нравственные убеждения (знания, перешедшие во внутреннее содержание подростка), направленные на проявление высокой гражданской ответственности за сохранение окружающей среды и применение правильных технологий при воздействии на природу, а также на ее развитие.

Воспитание экологически культурной личности тесно связано с индивидуальными особенностями личности. «Как известно познание объективного мира невозможно без познания связей и отношений, существующих в нем. В полной мере это относится и к связям экологическим. Их изучение следует рассматривать, как необходимое условие формирования у школьников основ диалектико-материалистического мировоззрения. Изучение экологических связей играет важную роль в развитии у детей логического мышления, памяти, воображения, речи», – отмечает А. А. Плешаков.

Обострение экологической ситуации со второй половины XX в. побудило научно-педагогическую общественность на интенсивное исследование проблем экологического образования и воспитания учащихся.

Воспитание экологически культурной, высоконравственной личности, как нам представляется, будет в значительной степени способствовать решить обострившуюся в последнее время экологическую проблему. В современных условиях важным воспитательным фактором, как известно, является сама природа. Природа – не только среда окружающая нас, но и всенародное достояние и богатство, за которое каждый гражданин нашего общества в ответе – это краеугольный камень его мировоззренческих убеждений. Воспитание экологически культурной личности невозможно вне исторически сложившихся народных ценностей. Поэтому народная педагогика занимает существенную роль в решении этой задачи. «Ещё на ранних стадиях своего развития народ, накапливая знания в повседневной жизни, наставлял, воспитывал и обучал своих детей, из поколения в поколение передавая свой

общественно-исторический опыт, своё духовное богатство. Нормы морали, правила общежития, рациональные способы и методы организации трудовой деятельности, отношения к природе, земле, оформляются в стабильные традиции, обычаи (слово «традиция» по-латыни означает «передача», «предание»). В Дагестане традиция, обычай обозначают арабским словом адат (т. е. обычай). Правило поведения человека, которое носит общий характер и на основании которого оценивается человеческий поступок у дагестанцев, называется адат, т. е. норма поведения. Адат – это правило, требование, определяющее, как человек должен поступить в той или иной конкретной ситуации» [10].

Следует отметить, что на протяжении тысячелетий взаимодействия человека с природой накапливался богатейший арсенал «эмпирических знаний», которые по своему характеру существенно приблизились к научным. Этому содействовало наличие системы накопления знаний и передачи их подрастающему поколению. Совместная производственная деятельность и общение между старшим и младшим поколениями, помимо решения конкретных трудовых и нравственных вопросов и задач, служила такой стратегической жизненной цели, как социализация последнего, подготовка его к умению успешно трудиться, умело строить добрые отношения с окружающими в семье и обществе, беречь природу, разумно пользоваться ее дарами, защищать родную землю от тех, кто посягает на ее свободу и др.

Традиции, обычаи народа, которые молодым поколением усваивались главным образом в совместной деятельности и общении со старшим поколением, и является ведущими средствами воспитания в народной педагогике. Вот почему воспитание в дагестанской семье и обществе называется традиционным, т. е. основанным на народных традициях. Воспитание экологически культурной личности ставит задачу разработать систему экологического воспитания и образования. Следует шире внедрять новые технологии, учитывающие в учебно-воспитательном процессе психофизиологические особенности подрастающего поколения. Наши наблюдения и результаты исследований подтверждают, что эффективность учебно-воспитательного процесса определяются межличностными отношениями учителя и ученика. Действенность предъявляемых учителем требований зависит от того, как он сам относится к ним. Важным условием психолого-педагогического воздействия на подрастающее поколение является социальное взаимодействие, содержание и формы конкретных межличностных отношений. При этом использование форм и методов опыта народного воспитания зачастую определяют положительный результат педагогического процесса. Важным требованием народных педагогических традиций к воспитанию детей с раннего возраста является формирование у них бережного отношения к природе, животным. Понятие «дома» горец распространял на землю, на которой он живет, которой кормится. И его отношение к ней было соответс-

твующим – как к отчету дому, родному очагу. Это отношение он передавал своим детям. Для народа настоящий труженик и семьянин немислим без таких нравственных черт, как бережное отношение к каждому кустарнику, дереву, зверьку, роднику, забота о домашних животных.

Одной из задач экологического образования является формирование у учащихся умений оценивать состояние окружающей среды, ближайшего природного окружения. Для этого в ходе нашей практической деятельности мы использовали наблюдения учащихся во время экскурсий, полевого практикума, участие в мониторинге среды и др.

Опрос 100 учеников шестых классов, 101 – седьмых классов, 105 учеников восьмых классов разных национальностей СОШ № 38, № 17 и № 26 показал, что все 100% детей общаются с природой в большей или меньшей степени. Представление учащихся о бережном отношении к природе, о помощи животным и растениям, об охране природы и правилах поведения в природе имеются у 35% учащихся (высокий уровень) (рис. 1); 25% имеют несовершенные знания (средний уровень); 40% затрудняются или путаются в определениях (низкий уровень).

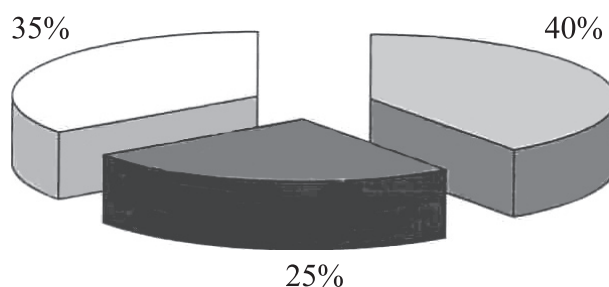


Рис. 1. Диаграмма уровня экологической воспитанности учащихся

Реальное значение в жизни, как мы знаем, имеет умение защищать природную среду от загрязнения и разрушения. Народ очень бережно относился к проблеме сохранения природных ресурсов для будущего поколения. В лесу можно было рубить только больное и старое дерево. Были леса, рощи, которые вообще нельзя было трогать – они считались священными.

Стремление к самовоспитанию, как мы убедились, развивается в процессе подражания окружающим. Следовательно, насколько положительнее влияние старших, настолько правильной ребенок определяет цель самовоспитания. Воспитание и самовоспитание в контексте экологической культуры учащихся настолько взаимосвязано, что второе может возникнуть только при условии глубокой убежденности воспитуемых.

Анализ этнопедагогического наследия позволяет сделать вывод о том, что, воспитывая, народная педагогика формировала сознание, побуждая потребности и мотивы для достижения определенной цели.

Народ использовал методы воспитания словесные (беседа, рассказ, советы и назидания, объяснение и разъяснение); практические (приучение и упражнение); пример как один из основных методов нравственного воспитания; поощрение, наказание, общественное мнение. За рубку дерева, даже молодого саженца, родители провинившегося ребенка раньше платили джамаату штраф – начиная от овцы, кончая быком. А рубка орехового дерева наказывалась штрафом в тройном размере. Перед глазами детей было множество положительных примеров взрослых, оберегающих, украшающих природу: создающих террасы на крутых склонах, где невозможна обработка даже с помощью плуга, использующих самые маленькие участки по берегам рек и речек, окультуривающих в лесу дикие деревья [5].

Формирование экологической культуры подростков также зависит от качества и содержания проводимых уроков природоведческого цикла и внеклассных мероприятий. Обогащение урока элементами практической деятельности, этноэкологическими и этнографическими знаниями позволяет повысить результативность обучения и воспитания, позволяет оживить учебную деятельность. В результате, в биологии находят отражение не только научные знания, но и крупницы народной мудрости, выраженные в народных традициях, обычаях, приметах, легендах, пословицах и т. д., что повышает не только интерес к изучаемому предмету, теме занятия, но и познавательную активность учащихся.

В ходе проведенного нами эксперимента была составлена таблица, в которую вошли данные об уровне этноэкологических знаний учащихся.

Сводная таблица уровней этноэкологических знаний учащихся

№ п/п	Уровень этноэкологических знаний	Начало эксперимента			Конец эксперимента		
		Кол-во уч-ся	Контр. %	Экспер %	Кол-во уч-ся	Контр.	Экспер.
1	Низкий	210	60	59	70	20	17
2	Средний	90	25,9	25,6	180	51,4	52,7
3	Высокий	50	14,3	14,2	100	28,5	31,4
	Всего	350			350		

Использование народных знаний на уроках в средней общеобразовательной школе помогает учащимся глубже узнать природу.

Так, праздник первой борозды и по сей день существует у многих народностей Дагестана. Этнографы описывают этот праздник как один из значимых для жителей сельской местности, так как от организации и проведения этого обрядового праздника по их мнению зависела урожайность года. В назначенный день с утра в доме устроителя праздника или на сельской площади собирались в одних селениях только мужчины, в других все жители

села, без различия пола и возраста для угощения. После угощения в доме первого пахаря вызвавшийся проводить праздник в будущем году получал от него пирог в сопровождении таких пожеланий: «Да не будет засухи, да будет урожай хорошим, а люди здоровыми! Пусть будет счастье и мир! А ты сам да будешь здоров и удачлив». При выходе первого пахаря из дома в спину ему горстями бросали муку. Когда процессия шла по селению, женщины из домов поливали ее водой, произнося при этом заклинания: «Да будет лето масленным, а осень богатой», «Да будет путь ваш добрым, да постигнет вас удача, да уродится поле, да будет достаточно влаги, да будут сенокосы в густых травах» [2].

«Выйдя на пашню или заранее выбранный пахотный участок земли, предусмотренный для посева пшеницы у селения, пахарь, иногда вместе с ним и почетные старики проводили несколько борозд, что сопровождалось выражением присутствующими пожеланий такого рода:

Да уродит обильно пашня,
 Да наполнятся кувшины бузой,
 Да будут сенокосы в густых травах,
 Да полнится пашня всходами.
 У кого в руках ярлыга, у того да будут овцы в изобилии.
 У кого в руках рукоять плуга,
 У того пусть уродит обильно пашня.

Таким образом, праздник первой борозды открывал хозяйственный год и в качестве такого обставлялся целой серией магико-символических действий, призванных обеспечить и усилить производительные силы природы и человека» [7].

Знакомство школьников с такого рода обрядовыми праздниками, дает нам возможность формировать экологическую культуру подростков на основе этнокультурных ценностей, а также положительное отношение к профессии хлебороба.

Народные пословицы и поговорки всегда способствовали активизации мыслительной деятельности не только детей, но и взрослых. В пословицах и поговорках нашла отражение народная педагогическая культура.

Поле засевают не словами, а семенами;

Плохо шутить зимой с горой, летом с рекой, – зимой обвалы, летом – полноводье [9].

Пословицы и поговорки, укрепившись в сознании, передаются из поколения в поколение, определяя отношение людей к природе.

Народные наблюдения, выраженные в пословицах и поговорках, подкрепленные биологическими знаниями, в значительной мере определяют отношение детей к природе, поступкам людей. С этими знаниями связаны

оценочные суждения подростков на жизнь. Это способствует формированию у учащихся таких качеств, как: ответственность, самоконтроль, умение предвидеть ближайшие и отдаленные последствия своих действий в природной среде, критическое отношение к себе и другим. Они учатся наблюдать за явлениями, происходящими в природе.

Познание, нравственность, взаимосвязь природы и человеческой души лежат в основе деятельности человека труда, они доминируют в его действиях. Будучи выражением соответствующих философско-педагогических постулатов, народные пословицы и поговорки вместе с тем есть кладезь агрономических, медицинских и прочих знаний, нацеливающих на постижение и передачу жизненного опыта, профилактику ошибок индивидуальных и социальных бед.

Традиции взаимодействия с природой уходят корнями в далекое прошлое. Глубокое чувство любви к природе воспитывалось и закреплялось в течение столетий, превратившись в одну из главных составных частей духовной жизни, морали народа.

Традиции и обычаи, сложившиеся в народе, отражают неповторимые особенности этноса, являются основой формирования культуры и мировоззренческих устоев. Поэтому содержание и формы работы с учащимися целесообразно выбирать с учетом соответствующих народных педагогических постулатов, которые создавались веками и передавались из поколения в поколение.

Особую актуальность в наших условиях приобретают этнопедагогические знания этнокультурных ценностей народов Дагестана. Изучение традиций и обычаев, поговорок и пословиц, легенд позволяет выделить общие и особенные черты народов, населяющих Дагестан, определить пути взаимного влияния, выявить их особенности, самобытность. Это позволяет решить проблемы национального самосознания и воспитания.

Дагестан является многонациональной республикой и поэтому в общеобразовательных школах республики обучаются дети, как коренных, так и разных других национальностей. В связи с этим использование этнопедагогических знаний позволяет решать проблему воспитания высоконравственной, экологически грамотной личности на более высоком уровне. Этнос в процессе своего развития создавал свою только ему присущую систему педагогических законов и правил, на основе которых целые поколения осуществлял свои воспитательные функции, готовили молодежь к жизни и труду.

Народы Дагестана накопили богатый опыт в воспитании высоконравственной личности, которая выражается в любви к Отечеству, в добром и отзывчивом отношении к людям, в стремлении к знаниям, культуре общения, к трудолюбию, в ответственном отношении к земле и природе в целом.

Так, Т. Г. Саидов пишет «Восстановление традиционного отношения горцев к земле, природе, которое отличалось высокой нравственностью – само по себе важный воспитательный процесс, в результате у молодого поколения формируется прочный фундамент экологического сознания, чувства «большого дома». В Дагестане и сегодня сохранилась традиция окультуривания в лесах диких груш, яблонь, слив. Раньше этим занимались садоводы, любители природы. Это делалось из соображений пользы всему аулу, джамаату, не требуя взамен себе ничего. «Пусть вкусившие добрых плодов хорошим словом вспомнят о нас» – говорили они [10].

Сущность экологического образования и воспитания мы понимаем как целенаправленный процесс формирования бережного отношения человека к природе и социуму. Экологическое сознание мы представляем как совокупность знаний, мышления, чувств, воли, эмоций, направленных на осознание человеком своего места в природе. Экологическая воспитанность включает в себя комплекс умений и навыков, высокий уровень нравственности личности. Под экологической культурой личности понимается единство знаний, умений, навыков, необходимых для экологического равновесия природы.

Основные задачи формирования экологической культуры современных школьников заключаются в том, что необходимо дополнить учебные пособия по экологическому образованию этнорегиональным и гуманитарным содержанием. Экологическое воспитание личности должно быть осуществлено путем организации целенаправленного взаимодействия сознания и поведения человека, при этом необходимо опираться на общедидактические принципы систематичности и непрерывности в психолого-педагогическом процессе обучения и воспитания. Экологическое воспитание целесообразно осуществлять диалектически – все компоненты системы необходимо связать по принципу межпредметности, интегральности, формируя умственную аналитико-синтезирующую способность подростка. Воспитание экологически культурной личности базируется на обязательном учете психологических особенностей и закономерностей развития личности.

Нынешнее поколение должно познавать мудрость своих предков, понимать связь между жизнью и развитием природной среды. Использование в современных условиях в процессе воспитания и обучения этнорегиональных знаний, как показывает практика, способствует накоплению знаний и опыта общения с природой, приучает поступать гуманно по отношению к природе и друг к другу.

Библиографический список

1. **Александрова, Р. И., Смольянов А. В.** Экология и мораль. – М.: Знание, 1984. – 64 с.
2. **Булатова.** Традиционные праздники и обряды народов горного Дагестана» – Л. 1988 г.

3. **Гаджиев, Г. А.** Доисламские верования и обряды народов Нагорного Дагестана. – М. – 1991 – 179 с.
4. **Ефремов, К.** Экологическое образование в школе // Народное образование. – 2002, № 6. – С. 102–112.
5. **Казиев, Ш. М., Карпеев И. В.** Повседневная жизнь горцев Северного Кавказа. М. – 2003. – 451 с.
6. **Кононова, А. В., Усова Г. В.** Экология в играх, сказках, загадках, пословицах, поговорках, закличках / Учебное пособие. – Карачаевск: изд. КЧГУ, 2004. – 189 с.
7. **Лаптева, И. С.** Методы воспитания экологической культуры подростков // Биология в школе. – 1997, № 3. – С. 26–29, 1997, № 4. – С. 62–65.
8. **Магомедова, З. М.** Культура и традиции народов Дагестана. Махачкала, 1997. – 94 с.
9. **Мирзоев, Ш. А.** Народная педагогика Дагестана. – Махачкала, 1986. – 124 с.
10. **Саидов, Т. Г.** Традиции народов творят человека. Махачкала – 1994 – 133 с. А. Г.

УДК 008+39

А. Г. Кайманаков

ОБРАЗ ЗВЕРЯ В ТРАДИЦИОННОМ РЯЖЕНИИ (В ПОМОЩЬ ПРЕПОДАВАТЕЛЮ НАРОДНОЙ КУЛЬТУРЫ)

У восточных славян, так же, как и у большинства индоевропейских народов, традиционная культура находится в известной зависимости от оппозиции мужского и женского в ритуале и обычае. В сравнении с женским, мужской аспект, в празднично-обрядовой культуре, изучен не достаточно полно.

Сконцентрировав внимание на проблеме мужского компонента в русском фольклорном театре, а конкретно – на традиционном ряжении, мы обнаружили многочисленные следы некогда широко распространенной мужской артельной, боевой культуры. Для традиционной мужской культуры вообще, характерно воинское смысловое содержание и боевая направленность. Корни этого явления находятся в глубокой древности, когда мужской союз охотников-воинов выделяется из среды родичей. В его задачи входит обеспечение своей общине защиту от нападений врагов и добычу с охоты. Внутри такого союза культивируются и получают развитие определенные навыки. Это, прежде всего, навыки необходимые охотнику – выслеживание добычи, искусство маскировки, способы передвижения, приемы обострения интуиции, умение владеть оружием. У воинов древности охота была

не только промыслом, но и забавой, средством поддержания необходимой боевой готовности.

Внутри этого круга постулируется определенное мировоззрение, определяется понимание воинского пути, здесь же складывается образ боевого зверя-союзника, охотящегося хищника, вожака стада. Человек не переставал восхищаться боевыми качествами животных, учился у них способам охоты и приемам ведения боя. Отдельный охотник, а тем более объединенная группа, довольно легко и точно могли перенимать способы боя и манеру движений любимого зверя.

Зачастую образ боевого зверя становился эмблемой вождя (князя), и его дружины. Здесь речь не идет о тотемизме, о поклонении зверю, а о звересимволе, повадки которого изучены и применяемы в своих целях. Такое мировосприятие проявляет себя и в современном мире. Например, нарукавные эмблемы различных войсковых округов: медведь, грифон, конь, или знаки подразделений специального назначения – летучая мышь, морской котик.

Периодически этот союз демонстрирует себя во время праздничных обрядов – время, которое можно определить как священное, ибо оно связывается с тем или иным религиозным праздником. Наиболее выразительные образцы таких проявлений мужской обрядности традиционно связаны с праздниками зимне-весеннего календарного цикла, это святки и масленица. Проиллюстрировать такое утверждение можно на примерах обычая мужского ряжения, применявшегося в этот период. Сейчас мы не будем останавливаться на традициях женского и детского колядования и ряжения, но заострим внимание на мужском (артельном) компоненте, который является, на наш взгляд, наиболее наглядным и характерным для обрядов святочно-масленичного периода.

Образы персонажей ряжения довольно многочисленны. В сводном каталоге исследователи приводят около двухсот их наименований [1, с. 213]. Для нашего же исследования наиболее интересны образы животных и тех существ, которые олицетворяют связь с загробным миром.

Животный мир представлен довольно распространенными образами волка, медведя, козы, быка, журавля. Приемы маскировки включают в себя использование вывернутых мехом наружу овчинных шуб, либо звериных шкур. Волчья шкура набрасывалась на голову и спину, передние лапы заправлялись за пояс, а хвост и задние лапы свободно свисали. Лицо в таком ряжении раскрашивалось сажей, либо его прикрывала маска из шкуры. Чудили на святки и в выделанных медвежьих и в лисьих шкурах. Очевидно что, вывернутая шуба является эквивалентом звериного образа. В костюме ряженных, исполнителей народных драм и интермедий, этот элемент фиксируется довольно часто.

Рассматривая действия ряженных, можно сделать вывод о том, что значительное место в их поведении принадлежит хореографическому компоненту. Очень часто поведение окрутников* характеризуется словами «пляшут» и «скачут». Исполнители народной драмы появляются в избе с пляской и, танцуя по кругу, организуют себе сценическое пространство, пляской же и заканчивают представление. Компонент этот весьма значим для понимания мужского ряженья, и на нем стоит остановиться подробнее.

В общей атмосфере ритуальных действий ряженных плясовой пласт представлен множеством конкретных форм и различных смысловых граней. По наблюдению ряда исследователей, вербальная сторона действия в ряжении выражена слабее, нежели пантомимическое начало, которое в большинстве случаев явно преобладает. Пантомима же во многом как раз и держится на хореографических приемах.

Большое количество плясовых форм, так или иначе, было связано с кругом. Хороводы, которые затевали ряженные, могли быть смешанными или только мужскими. Часто использовались парные и сольные хореографические формы. Яркие и выразительные, они дают представление о мужском боевом элементе в плясе ряженных.

Как уже говорилось, пляска заводилась в кругу. Выходивший плясать старался показать все свое умение и изобретательность. Это был своеобразный «театр одного актера»: танец оказывался здесь рамкой представления, оно начиналось и заканчивалось пляской. Для таких сольных пластических фантазий характерны всевозможные «вихляния», в которых участвует корпус, руки и голова, верчения и кувырки, а также контрастное сочетание «угловатых движений» и «преотчетливых» движений ногами; в них словно бы утрачено человеческое начало, они намерено оживотнены.

В боевом плясе, принятом во время ряжения, можно отчётливо различить движения – подражания животным, в сущности, тем самым, в обличье которых обряжались. Характерны и названия коленцев в танце: «пройти петухом», «прыгнуть соколиком», «пойти горбатым» (так называют медведя, лося), «набычиться», «собакой», «волчком». Большинство этих движений динамически описывают особенности поведения этих животных. Например, «птичьи» движения пляшутся с расставленными в стороны руками и напряжёнными выпрямленными пальцами (кстати, у кулачных бойцов бытовало выражение «ударить с крыла»), крутиться волчком – повторять движения волка, старающегося забежать за спину жертве. Конь, лось и бык бьют копытами в землю, в танце это изображается притопами, рога изображаются поднятыми вверх руками. Возможно, что рукоплесканием, «хлопками», передаётся хлопанье крыльев. Очень интересная «медвежья» манера мужской пляски была зафиксирована нами в Новосибирской области от П. И. Алексеева. Пляшущий повторяет покачивания медведя, движения

* окрутники – местное название ряженных

«вразвалочку», руки изображают лапы с когтями, он условно обозначает удары по воздуху, приседает, подскакивает. Подобные движения, содержащие боевую смысловую нагрузку, характерны именно для мужчины, женщина так плясать не станет.

Ролевое перевоплощение ряженных находит продолжение и в их манере разговаривать. Многие исследователи отмечали, что у окрутников существует свой особый язык. Они рычат, воют во время пляса как звери, свистом подают условные сигналы, говорят на непонятном языке, используют прием разговаривания на вдохе, рычат, хлопают в ладоши во время пляса. С участниками вечерки ряженные говорили «по святошному» – измененным голосом: «...они гудят, рычат почти утробными голосами, басят, или наоборот, пищат, верещат, что есть силы визжат. Их речь бывает к тому же лишена достаточной членораздельности. Ряженный помещает во рту гребень, пуговицу или камешек, и они расщепляют его голос, делают дикцию необычайно смазанной» [2, с. 40]. Способ общения на аргю (условный язык) был характерен для воинских союзов. Здесь можно привести пример спартанского лаконизма и иносказательности, шифрованных текстов разведчиков, паролей. В кругу кулачной артели такие способы также практиковались.

В действиях и речи окрутников хорошо заметны черты существа, не принадлежащего к миру деревни, чужака, живущего по иным, не человеческим нормам поведения.

Обратившись к сказочному материалу, мы увидим, что сказка сохранила отголоски особого отношения к умению плясать. Умение это относится к хитрой науке, а корни этого знания лежат в контактах с иным миром. Сравнивая сказку с обрядом инициации, В. Я. Пропп подчеркивает, что в целом она утратила представление о пляске как о магической способности, приобретаемой в лесном доме. Однако отдельные следы таких представлений в ней все-таки найти удастся. Этот мотив он отмечает и в материалах Ф. Боаса: «здесь есть случаи, когда герой отправляется в «иное царство», возвращаясь домой, он приносит оттуда пляски, которым обучает свое племя» [3, с. 105].

В древней Греции, на острове Делос, во время праздника Аполлона, юноши исполняли «журавлиную пляску» вокруг алтаря, сложенного из рогов жертвенных животных. По преданию, этой пляске мужчин обучил Тесей, когда, победив Минотавра и покинув Лабиринт, он возвратился с острова Крит домой [4, с. 78].

Обряды ряженных играли важную роль в становлении, сохранении и дее-способности мужского русского обычая, они сохранялись в весьма полном виде до второй половины двадцатого столетия. Смысл многих ритуальных актов к этому времени был уже утрачен, но сами действия сохраняли свою последовательность и составляющие в силу инерционности традиционного мышления.

Танцы, имитирующие передвижения и повадки животных, зародились в глубокой древности. Они были, в первую очередь, бесписьменным способом сохранения и передачи в поколениях надёжных навыков, помогающих охотиться и сражаться. Такими они остаются и теперь, подобные движения активно используются во время тренировочного процесса в группах рукопашного боя отечественного направления.

Библиографический список

1. **Ивлева, Л. М.** Ряженье в русской традиционной культуре. / Л. М. Ивлева. // – СПб., 1994.
2. **Ивлева, Л. М.** Окрутки, хухляки, страшки. / Л. М. Ивлева. // Живая старина. – М. 1995. № 2.
3. **Пропп, В. Я.** Исторические корни волшебной сказки. / В. Я. Пропп. // – Л., 1986.
4. **Гаспаров, М. А.** Рассказы о древнегреческой культуре. / М. А. Гаспаров. // – М., 1995.

РАЗДЕЛ VII

ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ

УДК 378.01

Е. Н. Щеплякова

ПОЛОЖЕНИЕ УЧИТЕЛЬСТВА ВОСТОЧНОЙ СИБИРИ ВО ВТОРОЙ ПОЛОВИНЕ XIX – НАЧАЛЕ XX ВВ. (ИСТОРИЧЕСКИЙ АСПЕКТ)

По глубине происходящих преобразований современный этап развития школы и педагогики во многом созвучен с периодом второй половины XIX – начала XX вв. Вследствие изменения социально-исторических условий оба периода объединяет становление новой образовательной парадигмы, активизация поиска эффективных моделей качественного обучения, экономической ценности образования и конкретного профессионального знания.

Повышенный интерес современных ученых и практиков к системе образовательных реформ второй половины XIX – начала XX вв. и их результативности связан с кризисными процессами модернизации российского образования. Безусловно, для успешного решения возникших проблем необходимо изучение и обобщение не только опыта современной школы, но и критическое освоение исторического наследия, использование лучших его идей в практике современного образования.

Развитие капитализма в России, охватившее новыми производственными отношениями и Сибирь, в рассматриваемый период привело к необходимости увеличения числа грамотных, конкурентоспособных в условиях рыночных отношений работников, что вызвало потребность не только в развитии сети народного образования, но и поставило вопрос о комплектовании учебных заведений учительскими кадрами.

Проблема комплектования низших учебных заведений Восточной Сибири во второй половине XIX – начала XX вв. представляла собой сложный и противоречивый процесс в специфических социально-экономических, общественно-политических и социокультурных условиях. В статье мы рассматриваем становление учительского корпуса Восточной Сибири на примере губернских и областных городов Иркутск, Красноярск и Чита, где были сосредоточены основные образовательные учреждения и проявлялись типичные для того времени проблемы в организации школьного дела ведомства Министерства народного просвещения (МНП).

Анализ документов позволяет выявить критерии образовательного ценза, предъявляемые к лицам, желающим занять должность учителя низших

учебных заведений (уездных, приходских, городских и высших начальных училищ) (см. табл. 1).

Таблица 1

Критерии образовательного ценза учителей низших учебных заведений [1, с. 156; 11, с. 19,21]

Учебное заведение	Образовательный ценз
Приходское и уездное училища (по Уставу 1828 г.)	– лица, доказавшие на специальных испытаниях, что они имеют необходимый объем знаний и способны обучать; – лица, окончившие учительские семинарии (по Положению 1870 г.).
Городское (по Положению 1872 г.) и высшее начальное (по Положению 1912 г.) училища	– - общеобразовательные предметы: а) лица, доказавшие на специальных испытаниях, что они имеют необходимый объем знаний и способны обучать; б) лица, окончившие учительский институт; – рукоделие – лица, имеющие надлежащую подготовку; – пение и гимнастика – лица по найму (специальные требования не обозначались); – графических искусств – из лиц, имеющих право преподавать эти предметы.

Таким образом, на должности учителей (общеобразовательных предметов) низших учебных заведений назначались лица, как получившие профессиональное педагогическое образование, так и лица, получившие звание учителя по сдаче специальных экзаменов. Количественный состав преподавательского корпуса ведомства МНП Восточной Сибири рассмотрен нами в табл. 2*.

Из табл. 2 видно, что только через 20 лет после открытия низших учебных заведений в составе преподавательского корпуса появляются представительницы женского пола. На наш взгляд, в отношении женщин-учительниц присутствовал устойчивый гендерный стереотип, распространенный в исследуемый период. В подтверждение доводов может служить донесение за 1889/90 учебный год неустановленным заявителем Иркутскому Городскому голове, где указывалось, что «начальные городские училища требуют некоторых изменений в личном составе учащихся, а именно в многолюдных мирских училищах необходимы более сведущие и опытные учителя, а не учительницы» мотивируя это тем, что «встречал при посещении класса

* Примечание к табл. 2. Зак. уч. — законоучитель (преподаватель закона божия). Следует отметить, что в задачу учебных заведений, в рассматриваемый период, входило не только «сообщение учащимся полезных знаний», но и «религиозно-нравственное воспитание», поэтому в число обязательно изучаемых предметов входил закон божий, преподавать который мог «только приходской священник или особый законоучитель с утверждения епархиального начальства, по представлению уездного училищного совета» [1, с. 4–5; 130: Прил.: 4]. Поэтому количественный состав законоучителей, как представителей преподавателей из лиц духовного звания рассмотрен нами отдельно.

высланных во время урока по 3–4 ученика», считая, что «учительницы видимо не могут справиться с довольно взрослыми учениками» [5, с. 75].

Таблица 2

Количественный состав преподавательского корпуса низших учебных заведений ведомства МНП Восточной Сибири [15, с. 49–50; 16, с. 60–284; 18, с. 11–70; 13, с. 37–39; 17, с. 266–288; 12, с. 101–105; 14, с. 29–30]

Город	1861 г.				1881 г.				1900 г.				1912 г.			
	Количество учителей															
	Пол		Зак. уч.	Всего	Пол		Зак. уч.	Всего	Пол		Зак. уч.	Всего	Пол		Зак. уч.	Всего
	муж.	жен.			муж.	жен.			муж.	жен.			муж.	жен.		
Иркутск	7	–	4	11	9	–	5	14	20	13	11	44	25	41	14	80
Красноярск	–	–	–	–	4	1	1	6	11	3	3	17	24	38	7	69
Чита	–	–	–	–	2	–	1	3	6	4	3	13	16	15	17	48
ИТОГО	7	–	4	11	15	1	7	23	37	20	17	74	65	94	38	197

При первоначальном назначении на должность учителя в виде материальной поддержки из Государственного казначейства выдавалось не в зачет третное жалованье* [19]. Но на практике, в некоторых учебных округах, выдача «не в зачет третного жалованья» производилась лишь лицам, которые подавали соответствующие прошения, хотя по закону подача прошений не предусматривалась. Так, в 1905 г. 45 лиц потеряли право на получение третного жалованья на сумму 5000 рублей. МНП циркулярным распоряжением от 19 декабря 1905 г. установило порядок выдачи «не в зачет третного жалованья» учителям и учительницам при определении на службу и указывало, что данная трактовка не соответствует нормам утвержденного закона, замедляет, а иногда лишает получения данного жалованья при определении на службу [20].

Учителя, назначаемые на службу в отдаленные местности (кроме уроженцев той местности, куда назначались) пользовались особыми преимуществами службы. Особые преимущества составляли: прогонные деньги** в усиленном размере; пособие на подъем и обзаведение; прибавки к жалованью; пособие по выслуге десятилетий; пособие на воспитание детей; отпуска на льготных основаниях; пенсионные преимущества (сокращался срок на 5 лет); пособия семьям лиц, умерших на службе [21]. Но и эти меры не могли решить проблему комплектования учебных заведений в 70–80-х гг. XIX в. не только в качественном, но и в количественном показателях. Это в известной мере подтверждал общественный деятель А. Линьков. Анализируя рост учебного дела в Восточной Сибири, он отмечал: «За недостатком

* 1/3 часть жалованья [22]

** деньги на проезд к месту службы

учителей с образовательным цензом приходилось довольствоваться лицами, получившими учительское звание по выдержанию специального испытания. Как показал опыт, учителя эти не обладают той степенью подготовки, которая дается в учебных заведениях, выпускающих специальных учителей. Но по необходимости приходится обращаться и к их услугам. За ничтожное вознаграждение, конечно, нельзя было иметь хороших учителей» [9 с. 530]. Как выход из создавшейся ситуации, генерал-губернатор Восточной Сибири в отчете за 1873–1874 учебный год предлагал для привлечения в регион «сколько-нибудь способных учителей» «...увеличить оклады содержания служащих в учебных заведениях против таковых в других губерниях империи» [9 с. 511]. К сожалению, в архивах не сохранилось результатов по данному предложению. То, что данная проблема была предметом гласности, позволяет судить о высоком уровне заинтересованности учебного начальства в комплектовании учебных заведений учителями с более высоким образовательным цензом.

Исходя из вышеизложенного, следует, что в течение длительного времени к педагогическому труду были привлечены люди, чей образовательный уровень хотя и вызывал нарекания, но соответствовал курсу политики правительства (см. табл. 1). Прежде чем перейти к анализу качественных характеристик учителей рассматриваемых губернских и областных городов Восточной Сибири следует отметить, что произвести комплексный анализ качественных показателей не удастся из-за недостаточного количества соответствующих архивных фондов, в частности по Читинскому преподавательскому корпусу ведомства Министерства народного просвещения (МНП) за период с 1900 по 1917 гг. Анализ будет произведен по сохранившимся документам ведомства МНП, и мы не учитываем учительский состав других ведомств (Св. Синода, Министерства торговли и промышленности, Министерства земледелия, Министерства внутренних дел, Военного министерства, Морского ведомства, ведомства императрицы Марии) (см. табл. 3).

Таблица 3

Качественные характеристики образовательного ценза учителей низших учебных заведений Восточной Сибири [16, с. 50–61, 138–284; 18, с. 117, 215–220]

Образовательный ценз	1881 г.			1900 г.		
	Количество учителей					
	Пол		Зак.уч.	Пол		Зак.уч.
	муж.	жен.		муж.	жен.	
1	2	3	4	5	6	7
Духовные академии						1
Духовные семинарии			7	2		12
Университеты	1					

Окончание таблицы						
1	2	3	4	5	6	7
Гимназии	1				8	
Высшие женские курсы					2	
Учебные заведения Императрицы Марии					3	
Учительские институты				6		
Учительские семинарии	7			10		
Уездные училища	1					
Получившие звание учителя на специальных испытаниях	3	1				
Домашнее воспитание	1					
Прочие	1			2		

Анализ табл. 3 позволяет сделать вывод, что количество учителей, получивших звание учителя по специальному испытанию (экзамену), служивших в учебных заведениях МНП Иркутска, Красноярска и Читы было незначительным (в 1881 г. их было 17% от общего числа учителей, а в 1900 г. – зарегистрировано не было). Как указывалось выше, в рассматриваемый период одним из факторов, влияющих на качественные характеристики образовательного ценза преподавательского корпуса, являлся гендерный стереотип. Это в известной степени подтверждает заметка в газете «Восточное обозрение» (1896 г.) «открывающиеся вакансии в городских начальных школах отдают учителям из сельских школ, и отказывают в помещении на эти места учительницам, окончившим общий гимназический курс и сверх того, слушавшие специальный педагогический курс, что введет к снижению образовательного уровня учительского персонала» [10, с. 81].

Численность учительских коллективов в рассматриваемый период напрямую зависела от штатов, утвержденных для данного типа учебных заведений (от 1 до 3-х человек). На формирование коллективов отрицательное влияние оказывала текучесть кадров. Что в известной степени подтверждается не только обзором архивных документов, но и литературными источниками (обзор «Памятных книжек»). Основной причиной являлись низкая заработная плата. Уровень жизни педагогов серьезно влиял на качество обучения. Как и у большей части населения, он был невысоким и зависел от субъективных управленческих решений, так и объективных трудностей, которые переживала страна. В периодической печати публиковались статьи о необходимости улучшения положения учителей. Таким примером может служить статья в газете «Сибирь» за 1877 г., где неустановленный автор Д-ский указывал, что «при недостатке материального обеспечения учителей, при скудности вознаграждения за их труд – это в порядке вещей. В самом деле, возможно ли требовать от человека любви и преданности к своему делу,

когда физические, житейские нужды мучают его ежеминутно? Можно ли ожидать от него неутомимой деятельности, энергии в труде нравственном, когда он обессилен даже физически? Постоянное ограничение себя в самых насущных потребностях; экономия, рассчитывающая до гроша, их при всем том лишения в настоящем без надежды в будущем, – все это в состоянии разбить в пух самые благородные стремления учителя, погасить самую горячую любовь к своему делу, подавить самую юношескую готовность к добру – на пользу себе и другим» [7, с. 4–5].

Другой существенной проблемой для народных учителей была не своевременная выдача жалованья. Так, в 1893 г. инспектор народных училищ Иркутской губернии отмечал факт частой задержки жалованья народным учителям по 2–3 месяца [6, с. 12]. Многие учителя, имея низкую заработную плату 28–30 руб. в месяц (30 руб. × 12 мес. = 360 руб. в год) [19, с. 108], не могли осуществить проезд в отпуск на родину. Например, в 1896 г. учитель училища им. П. Понамарева г. Иркутска, М. Смирнов подал прошение о выплате пособия в сумме 60 руб., «т. к. несмотря на экономную жизнь, не смог скопить достаточной суммы на проезд в Казань и обратно (в отпуск)» [26, с. 48]. Следует отметить, что уровень жалованья, получаемого народными учителями Восточной Сибири, соответствовал средним показателям окладов жалованья народных учителей по России. Исключение составляли города Москва, С-Петербург, Рига, Ревель – там жалованье было выше на 40–68 руб. в год [19, с. 108–111].

Материальное положение учителей городских и высших начальных училищ было лучше, чем народных учителей. Должностной оклад учителя общеобразовательных предметов городского училища составлял 540 руб. в год [11, с. 89–90], тогда как учителя высшего начального училища – 960 руб. в год [11, с. 35].

Для понимания того, каким было материальное обеспечение учителей (различных учебных заведений МНП) Восточной Сибири, необходимо знать не только стоимость труда, но и цены на продукты в данном регионе. Приведем цены на продукты первой необходимости в Восточной Сибири (г. Иркутск) в начале XX в. [4, с. 4–5].

«молоко (бутылка) – в среднем 11 коп.;
мука ржаная (пуд) – в среднем – 1 руб. 15 коп.;
крупчатка 2-ой сорт (пуд) – в среднем – 2 руб. 20 коп.;
картофель (мешок в 4 пуда) – в среднем – 2 руб. 50 коп.;
мясо (пуд) – в среднем – 3 руб. 60 коп.;
сахар (пуд) – в среднем – 7 руб. 15 коп.;
масло коровье (пуд) – в среднем – 11 руб. 50 коп.;
керосин (за пуд) – в среднем – 2 руб. 50 коп.»

Исходя из данных цен, иркутский народный учитель И. Белоусов рассчитал среднюю стоимость дневного рациона на одного человека. Которая рав-

нялась 20 – 25 коп. в день («на 1 человека: 1 фунт пшеничной муки без отрубей в печеном хлебе – 5½ коп., 67 золотников мяса по 9 коп. за фунт – 6 коп., 14 золотников жира (масла) по 28 коп за фунт – около 4 коп., 24 золотников сахара по 18 коп. за фунт – 4½ коп., всего – 20 коп.») [4, с. 7–8]. В рассматриваемый период средняя семья учителя, не зависимо от семейного положения, состояла примерно из 5 человек (одинокое учителя в основном проживали со своими родственниками). Содержание такой семьи из расчета И. Белоусова составляла «20 и 25 коп., взятые 5 раз и еще 30 раз в месяц превращаются в 30–37 руб. 50 коп.» [4, с. 8]. Помимо продуктов учителю необходимо было приобретать одежду, т. к. «город с деревней не сравнишь. В селах учителя занимаются в блузах и валенках, где полом дует, а в городе – в сюртуках и форменных тужурках и вицмундирах, которые, кстати, от мела очень скоро горят. Жене и детишкам тоже кое-какое прищеголье надо (не по-деревенски же – космачем и полунагими)» [4, с. 9]. Далее он подчеркивал, что жалование учителей не соответствует рыночным ценам и, что незначительное повышение цен на товары первой необходимости является для них «смертельным приговором» [4, с. 10].

Таким образом, на основе теоретического анализа мы пришли к выводу, что категория учителей, служивших в народных училищах, представляла социально незащищенную профессиональную группу.

Условия труда в исследуемый период оставляли желать лучшего. Это в известной мере подтверждает статья в Памятной книжке МНП за 1865 г., где отмечалось, что учителям учебных заведений Восточной Сибири приходилось работать в тесных, неудобных помещениях, чаще всего арендуемых [19]. Такое положение сохранялось на протяжении длительного периода. В 1888 г. в Думе был заслушан доклад о состоянии народных училищ г. Иркутска. «Теснота, сырость, холод, недостаток света, крайнее неудобство размещения классных комнат, полное отсутствие места для рекреаций и неудобство учительских квартир составляли общее большое место всех этих школ» [8, с. 241]. Так, «в Успенском училище принесенный туда термометр показывал по происшествии часа времени, в классной комнате 2 R, в квартире учителя, помещавшейся наверху в мезонине – 4 R. Ученики и учитель сидели в шубах и валенках, класс начался с разогревания в печи замерзших за ночь чернил. О вентиляции нечего было, и думать, хотя в классной комнате воздуха на каждого ученика приходилось всего 0,33 кубических сажений. Отношение поверхности окон к полу равнялось 0,1 кубических сажений. Дети жаловались на головную боль и страдали кашлем» [8, с. 242].

По проведенной в 1911 г. МНП однодневной переписи начальных школ в городах Восточной Сибири были сделаны следующие выводы: в 199 начальных школах, подвергшихся статистическому наблюдению, на одного учащегося в среднем приходилось по 2,7 кв. аршин площади пола, 13,1 куб. аршин воздуха, средняя высота классных комнат составляла 4,8 аршин. Наиболее

просторные классные комнаты находились в городах Иркутской губернии, Забайкальской области, а тесные – в городах Енисейской губернии [23]. В исследуемый период «по мнению 2-го съезда земских врачей Московской губернии размеры классных комнат должны составлять на учащегося не менее 15 кв. футов площади и не менее 150 куб. футов вместимости» [2, с. 74]. Иркутский учитель И. Белоусов отмечал: «при вечерних занятиях от 2-х до 4-х часов в день учитель довольствуется семилинейной керосиновой лампой или одной свечой» [4, с. 14–15], что на наш взгляд, влияло на состояние здоровья не только учителей, но и учеников. Учителя как профессиональная группа подвергались различным заболеваниям, в частности болезням гортани, верхних дыхательных путей, которые длились месяцами, часто заканчивающихся туберкулезом [4].

Из-за нарушений охраны труда у многих учителей были проблемы со здоровьем, вследствие чего они подавали прошения об увольнении с занимаемой должности. Так, Иркутская учительница школы им. А. М. Кладичевой А. А. Зыбина «вследствие расстроенного здоровья» 29 апр. 1890 г. подала прошение об увольнении с занимаемой должности и о зачислении на нее кандидаткой [26, с. 48].

Поправить свое здоровье учителя могли в санаториях, «но... только ему (народному учителю – Е. Щ.) это не по средствам», так содержание в Андреевском санатории Самарской губернии составляло 115 руб. в месяц, Крымское «Общество борьбы с туберкулезом» – 70–100 руб. в месяц и т. д. [24 с. 56–57]. С 1903 г. учителя Восточной Сибири могли воспользоваться местным санаторием, расположенным на озере Шира Минусинского уезда, содержимым тремя «Обществами взаимопомощи учащим» Иркутского, Енисейского и Томского (с 1912 г. Томское Общество отказалось от содержания санатория). В 1916 г. народный учитель П. П. Устюгов отмечал, что в Ширинский учительский санаторий ехали не только лечиться, но и отдохнуть от трудового года, а некоторые искали просто развлечений [25 с. 90].

Следует отметить, что народные учителя как социально незащищенная профгруппа, прослужив 7–8 лет, задумывались над вопросом оставаться ли им на педагогическом поприще. При решении данного вопроса учителя руководствовались: «Уставом о служебных правах», по которому при переходе на другую службу они теряли право на получение первого классного чина (ст. 415); «Уставом о пенсиях», по которому при переходе на другую службу учитель утрачивал право на получение пенсии (ст. 403), т. к. «служба приходских учителей не засчитывается ни в какой другой службе» [4, с. 29]. Так, на наш взгляд, в поисках лучшей доли учительница Иркутского Глазковского женского училища А. Г. Мясникова подала прошение об увольнении с занимаемой должности, в связи с желанием «поступить на фельдшерские женские курсы в Москве» [5, с. 34]. Говоря словами общественного деятеля И. Белоконского, вопрос заключался «вовсе не в коростылюбии

народных учителей, а главным образом – в совокупности тех ненормальных условий, которые окружали деятельность учителя русской народной школы» [3, с. 136]. И такое положение было характерно для всей Российской Империи.

Учительская профессия в годы экономических реформ была вытеснена в сферу мало оплачиваемых, занимала нишу малопrestiжных профессий. Следствием этого является возникновение экономических барьеров для притока в образование высококвалифицированных кадров и, наоборот, усиливается их отток из сферы образования.

Библиографический список

1. **Аннин, П.** Свод законоположений и распоряжений о начальных народных училищах / П. Аннин. – СПб. : [Б.и.], [18 – ?]. – Ч. 1. – 435 с.
2. **Бакай, Н. Н.** К двадцатипятилетию Красноярской женской гимназии (1869–1894 гг.) / Н. Н. Бакай. – Красноярск : Тип. А. Д. Жилкина, 1895. – 79 с.
3. **Белокопский, И.** Учительский вопрос в народной школе / И. Белокопский // Русская школа. – 1899. – № 1–4. – С. 129–138.
4. **Белоусов, И.** Экономическое и правовое положение учителя министерской школы в Иркутской губернии / И. Белоусов. – Иркутск : Губ. тип., [18 – ?]. – 29 с.
5. **ГАИО**, ф. 194, оп. 1, д. 51, 152 л.
6. **Донесение** Инспектора народных училищ Иркутской губернии о ходе и успехах народного образования со статистическими сведениями по Иркутской губернии. – Иркутск : Тип. А. А. Сизых, 1893. – 168 с.
7. **Д-ский**, Как живет народному учителю / Д-ский // Сибирь. – 1877. – № 25. – С. 4–5.
8. **Иркутск**: его место и значение в истории и культурном развитии Восточной Сибири / под ред. В. П. Сукачева. – М. : Тип. Т-ва Кушнерев и Ко, 1891. – 268 с.
9. **Линьков, А.** Рост учебного дела в Восточной Сибири / А. Линьков // Сибирский архив. – 1912. – № 7. – С. 505–524.
10. **Лисичникова, А. В.** Образ жизни интеллигенции губернских и областных центров Восточной Сибири во второй половине XIX века : дис ... канд. ист. наук : 07.00.02 / А. В. Лисичникова. – Иркутск, 2000. – 358 с.
11. **Меленевский, А.** Высшие начальные училища : сборник законов, распоряжений, статистических сведений о городских и высших начальных училищах / А. Меленевский. – СПб. : Тип. Т-ва «Общественная польза», 1914. – 268 с. Памятная книжка Енисейской губернии на 1913 год / Енис. Губ. Стат. ком. – Красноярск : Енис. губ. тип., 1913. – С. 61–65.
12. **Памятная** книжка Забайкальской области на 1900 год / Забайк. Обл. Стат. ком. – Чита : Тип. Забайк. обл. Правления, 1900. – С. 38–39.
13. **Памятная** книжка Забайкальской области на 1912 год (с изменениями, последовавшими к 1 мая 1912 г.) / Забайк. обл. Стат. ком. – Чита : Электро-тип. Забайк. обл. Правления, 1912. – С. 29–30.
14. **Памятная** книжка для Иркутской губернии на 1861 год. – Иркутск : Тип. губернского Правления, 1861. – 220 с.

15. **Памятная** книжка (вторая) Восточно-Сибирского учебного округа. Составлена по сведениям к 1 января 1881 года и дополнена по данным по 1 октября 1881 года. – Иркутск : Тип. штаба Вост. Сиб. воен. округа, 1881. – 349 с.
16. **Памятная** книжка Иркутской губернии на 1912 год / Изд. Иркут. Губ. Стат. ком. – Иркутск : Губ. тип., 1912. – С. 263–266
17. **Памятная** книжка управления гражданскими учебными заведениями Восточной Сибири на 1899–1900 учебный год. – Иркутск : Тип. П. И. Макушина, 1900. – 438 с.
18. **Россия.** Министерство народного просвещения. **Памятная** книжка Министерства народного просвещения на 1865 год / Россия. М-во народного просвещения. – СПб. : Тип. В. А. Рогальского и К, 1865. – 584 с.
19. **Россия.** Министерство народного просвещения. Сборник распоряжений по Министерству народного просвещения. Сборник распоряжений по Министерству народного просвещения / Россия. М-во народного просвещения. – СПб. : Тип. «Север», 1907. – Т. 16, ч. 1. – 680 с.
20. **Русская** женщина на государственной и общественной службе : сборник постановлений и распоряжений / сост. А. Полянский. – М. : Тип. Т-ва И. Н. Кушнарев и К, 1901. – 499 с.
21. **Справочник** по городу Иркутску и Иркутской губернии на 1915 год / Изд. В. Ф. Хардина, И. И. Серебренникова. – Иркутск : Тип. И. П. Казанцева, 1915. – 132 с.
22. **Серебренников, И.** Начальные школы в городах Восточной Сибири / И. Серебренников. – Иркутск : Тип. И. И. Казанцева, [Б.г.]. – 27 с.
23. **Соломатин, П.** Как живет и работает народный учитель. Личные впечатления / П. Соломатин. – СПб. : Тип. «Печатный труд», [1913 ?]. – 204 с.
24. **Устюгов, П. П.** В Ширинской учительской санатории (наброски) / П. П. Устюгов // Сибирская школа. – 1916. – № 7. – С. 90–95.
25. **Щеблякова, Е. Н.** Учительство Иркутской губернии второй половины XIX в. / Е. Н. Щеблякова // Теория и практика гуманизации педагогического процесса: материалы пед. чтений. – Иркутск, 2003. – С. 46–50.

УДК 378. 96–1

О. А. Юрмашева, Т. А. Питерскова

РАЗВИТИЕ СИСТЕМЫ ПОДГОТОВКИ ПРЕПОДАВАТЕЛЬСКИХ КАДРОВ В ВЫСШЕЙ ТЕХНИЧЕСКОЙ ШКОЛЕ Г. ПЕНЗЫ ВО ВТОРОЙ ПОЛОВИНЕ XX – НАЧАЛЕ XXI ВЕКОВ

На протяжении многих веков наука играет особую роль в жизни общества. Следует отметить, что как любой общественный институт, наука перманентно находится в состоянии развития.

Согласно мнению известного отечественного ученого В. В. Лаптева, суть изменений, происходящих в современной науке, может быть определена как переход от стратегии преимущественно дисциплинарного, предметно-фундаменталистского развития научного познания к проблемно-ориентированным формам научно-исследовательской деятельности, когда новые области знаний развиваются в связи с выдвижением определенной крупной теоретической или практической проблемы [1, с. 13].

Заметим, что наряду с изменениями в отечественной науке постоянно происходит трансформация системы подготовки научно-педагогических кадров. Кроме того, становление и развитие системы подготовки преподавательских кадров в целом в стране и в регионах отличается.

В настоящей статье считаем необходимым подробнее остановиться на изучении эволюции системы подготовки научно-педагогических кадров в городе Пензе во II пол. XX – нач. XXI вв.

Как известно, любое историко-педагогическое явление рассматривается исследователями в процессе его развития. В ходе исследования проблемы подготовки научно-педагогических кадров в Пензе в XX – начале XXI вв. нам представляется важным обратиться к вопросу о *периодизации* указанного явления. Согласно определению, данному в словаре русского языка С. И. Ожегова, «периодизация – это деление на периоды, а период – промежуток времени, в течение которого что-либо происходит (начинается, развивается и заканчивается)» [2, с. 513].

В научной литературе представлены различные подходы к периодизации подготовки научно-педагогических кадров в России в XX – начале XXI вв. (А. Я. Синецкий, Г. У. Матушанский, О. В. Бушмина и др.). Выдвижение и разработка множества вариантов периодизации обусловлены разностью исходных положений, выдвигаемых для ее обоснования, а именно:

1. важнейшие события истории нашей страны (А. Я. Синецкий);
2. основные реформы высшей школы в XX в., а также эволюция приоритетных направлений высшего образования (Г. У. Матушанский);
3. качественные изменения, происходящие в системе подготовки научно-педагогических кадров (О. В. Бушмина).

Кратко остановимся на каждой из названных выше периодизаций системы подготовки научно-педагогических кадров.

А. Я. Синецкий в книге «Профессорско-преподавательские кадры высшей школы СССР» предлагает периодизацию их подготовки, в основе которой лежат важнейшие события истории нашей страны:

1. подготовка научно-педагогических кадров в период революции;
2. профессорско-преподавательские кадры в постреволюционный период;
3. подготовка научно-педагогических кадров в период Великой Отечественной войны;

4. подготовка научно-педагогических кадров в послевоенный период [3].

Известный ученый Г. У. Матушанский выделяет несколько иные этапы становления и развития системы подготовки научно-педагогических кадров в России, в основе которых лежат основные реформы высшей школы в XX в., а также эволюция приоритетных направлений высшего образования:

1. 1918–1924 гг. – реформа по демократизации высшей школы (приоритетная социально-экономическая подготовка с пересмотром ее содержания);

2. 1925–1945 гг. – период отраслевого централизма высшей школы (приоритетная естественно-математическая или гуманитарная направленность университетского и отраслевого направления невузовского образования);

3. 1946–1991 гг. – период научно-технического прогресса (интеграция базового и специального образования);

4. 1991 г. по настоящее время – период рыночной экономики (переход от массового и репродуктивного к индивидуально ориентированному многоуровневому образованию) [4, с. 16].

О. В. Бушмина в своей диссертационной работе «Становление и развитие системы послевузовской подготовки научно-педагогических кадров в России» выделяет следующие этапы подготовки преподавательских кадров в России, в основу которых она положила качественные изменения, происходящие в системе послевузовского образования на протяжении XX – нач. XXI вв.:

1. 1918–1924 гг. – реорганизация системы послевузовской подготовки научно-педагогических кадров;

2. 1925–1945 гг. – формирование планомерной системы послевузовской подготовки научно-педагогических кадров;

3. 1946–1986 гг. – ускорение производства научно-педагогических кадров;

4. 1987–1991 гг. – повышение качества подготовки научно-педагогических кадров;

5. 1992 г. по настоящее время – модернизация системы послевузовского профессионального образования в условиях структурно-содержательной перестройки профессиональной школы [5, с. 232].

Осуществив анализ представленных периодизаций подготовки научно-педагогических кадров высшей школы России в XX в., мы пришли к выводу, что для выявления этапов развития системы подготовки преподавательских кадров г. Пензы наиболее приемлемым, на наш взгляд, является критерий, лежащий в основе периодизации О. В. Бушминой. Однако ее содержание считаем целесообразным уточнить. Заметим, что периодизация изучаемого явления на региональном уровне еще не рассматривалась. Считаем необходимым условно выделить следующие этапы:

1. 1943–1950 гг. – зарождение системы подготовки научно-педагогических кадров в Пензе;
2. 1951–1976 гг. – становление системы подготовки научно-педагогических кадров в Пензе;
3. 1976 – начало 1990-х гг. – развитие системы подготовки преподавательских кадров, ее переход на качественно новый уровень;
4. начало 1990-х гг. – кризис системы послевузовского профессионального образования в рассматриваемом регионе;
5. середина 1990-х гг. по настоящее время – модернизация системы подготовки научно-педагогических кадров.

В основу представленной периодизации положены *качественные изменения, произошедшие в системе подготовки научно-педагогических кадров на региональном уровне*. Остановимся подробнее на каждом из вышеназванных этапов развития системы подготовки научно-педагогических кадров в Пензе.

1. *Зарождение системы подготовки научно-педагогических кадров в Пензе*. Основанием для выделения этого этапа можно считать совместный приказ № 164/210 Всесоюзного комитета по делам высшей школы при Совете народных комиссаров СССР и Наркомата минометного вооружения о начале деятельности в Пензе Одесского индустриального института. В это время были заложены основы высшего образования в Пензе и предпосылки для возникновения и развития системы подготовки научно-педагогических кадров в регионе. До декабря 1951 г. подготовка преподавателей велась в других вузах страны.

В то время, как в Пензе система подготовки научно-педагогических кадров переживала этап своего становления, в целом в СССР происходил стабильный рост общего количества аспирантов в вузах. Данная динамика была характерна в период с 1945 г. до 1964 гг. Причем уместно заметить, что темпы роста численности аспирантов опережали темпы роста численности профессорско-преподавательского состава вузов [14, с. 111].

Отметим два существенных, на наш взгляд, фактора, которые обусловили процесс становления на периферии и развития в столичных и крупных промышленных городах института аспирантуры. Во-первых, его становление в 1925 г.; во-вторых – опыт научно-исследовательской работы дореволюционных профессорско-преподавательских кадров.

2. *Становление системы подготовки научно-педагогических кадров в Пензе*. Организация в декабре 1951 г. в Пензенском Индустриальном Институте (ППИ) аспирантуры положила начало новому периоду в развитии региональной системы подготовки профессорско-преподавательских кадров [7, Л. 92]. Основанием для выделения этого этапа является приказ о создании собственной аспирантуры. Выделенный нами этап можно подразделить на

два подэтапа в соответствии с изменением качества подготовки преподавательских кадров:

– 1951 – середина 1960-х гг. – создание региональной системы подготовки научно-педагогических кадров в ППИ. Однако на этом подэтапе она была малоэффективной. Согласно материалам Государственного архива Пензенской области (ГАПО), в плане научной работы в 1959 г. предполагалась активная деятельность по написанию и защите кандидатских диссертаций, однако закончена была только одна, и только над одиннадцатью велась активная работа [8, Л. 54]. Кроме того, регулярно не выполнялся план приема молодых преподавателей в аспирантуру. Согласно фондам ГАПО, с 1960 по 1963 гг. в аспирантуру должно было быть принято 44 человека, а приняли всего 26 [9, Л. 22]. Однако, как было отмечено выше, в целом по стране наблюдался рост численности аспирантов. Кроме того, в 50-е гг. расширилась нормативно-правовая база, регламентирующая подготовку научно-педагогических кадров, стали регулярно публиковаться Правила приема и порядок зачисления, утвержденные приказами Министерства высшего образования СССР [14, с. 37]. Следует заметить, что к концу 1950-х гг. защита кандидатской диссертации исчезла из индивидуального плана подготовки аспирантов, менее жесткие требования стали предъявляться в отношении аттестации аспирантов. Снижение уровня требований к аспирантам привело к появлению удостоверения об окончании аспирантуры [14, с. 38]. Следовательно, после окончания аспирантуры значительное количество молодых людей не защищали диссертации. В Пензе институт аспирантуры находился на стадии становления, в связи с чем количество защитившихся аспирантов было во много раз меньше окончивших аспирантуру.

– II половина 1960-х – 1976 гг. – расширение подготовки кадров через собственную аспирантуру. К концу 60-х гг. в ППИ обучались 55 аспирантов по 11 специальностям. В целевой аспирантуре других вузов учились 20 выпускников ППИ [6, с. 120]. Подэтап характеризуется качественным и количественным ростом диссертационных исследований. Согласно данным исследователя В. Г. Пащенко, с 1943 по 1962 гг. работниками вуза были защищены 1 докторская и немногим более 80 кандидатских диссертаций, а на 60-е гг. приходится более 50 защит кандидатских диссертаций [6, С. 119].

3. *Развитие системы подготовки преподавательских кадров, ее переход на качественно новый уровень.* Критерием для выделения этого этапа послужило открытие в 1976 г. в Пензе специализированного совета по присуждению ученой степени кандидата наук [6, с. 127]. С этого момента кандидатские диссертации стали защищаться в ППИ, и подготовка преподавательских кадров перешла на новый уровень. По данным В. Г. Пащенко, в целевую аспирантуру в 70–80-е гг. было направлено 485 человек. 210 аспирантов окончили аспирантуру с защитой кандидатской диссертации в течение трех лет. Остальные защитили диссертации с опозданием на несколько

лет [6, с. 303]. Кроме того, в 1980-е гг. регулярно стали проходить защиты докторских диссертаций, преимущественно в столичных вузах; в начале 90-х гг. – в диссертационных советах при ППИ [6, с. 130]. В историко-педагогической литературе (П. П. Фролкин) отмечается тот факт, что в СССР в период с конца 1970-х гг. до конца 1980-х гг. произошло существенное сокращение общего количества аспирантов в вузах [13, с. 111]. Об этом ярко свидетельствуют следующие цифры. Так, начиная с 1985 г. их число постоянно снижалось: в 1985 – 1989 гг. – на 1,6%, в 1989/90 г. – на 5,1%, в 1990/91 – на 6,1%, в 1991/92 г. – на 12% [13, с. 111, 112].

4. С начала 1990-х гг. произошел *кризис региональной системы послевузовского профессионального образования*. События начала 90-х гг. способствовали изменениям в системе высшего и послевузовского образования. Длительное время существовавшая система плановой подготовки через аспирантуру с начала 1990-х гг. сменилась стихийным формированием контингента аспирантов. В результате большинство поступающих в аспирантуру не имело представления о том, где будет использоваться их высокий уровень квалификации, который они планируют получить, и будет ли он востребован обществом [13, с. 29]. Исследователь П. П. Фролкин считает основными кадровыми проблемами рассматриваемого этапа следующие:

- уход молодых преподавателей из образовательных учреждений (в среднем около 40% от общей численности по данным за 1992 – 1993 гг.) в более благополучные в материальном отношении сферы. Это привело к старению преподавательского состава высшей школы;
- резкое сокращение (1991 – 1993 гг.) количества молодых специалистов, поступающих в аспирантуру и желающих посвятить себя преподавательской и научно-педагогической работе;
- значительное сокращение количества аспирантов, защищающих диссертации в срок (менее 20% от общей численности);
- «скрытая миграция» квалифицированных преподавателей, которые вынуждены были заниматься работами, не связанными ни с учебным процессом, ни с их научными интересами [13, с. 76, 77].

Эти изменения коснулись системы подготовки научно-педагогических кадров в Пензе. Согласно материалам ГАПО, в 1989/90 учебном году при поступлении в аспирантуру ППИ во вступительных испытаниях участвовало 24 человека, было зачислено 23 человека [10, Л. 19 об.]. В 1992 г. научные руководители ППИ подали заявку всего лишь на 15 мест [11, Л. 78]. Это обстоятельство показывает отсутствие конкурса при поступлении в аспирантуру и, как следствие, сравнительно невысокий уровень подготовленности вновь поступивших. О снижении качества приема аспирантов можно также судить по количеству молодых людей, имевших при поступлении сданные кандидатские экзамены. Если в 1988/89 учебном году среди поступающих было 42,8% полностью сдавших экзамены кандидатского минимума, то в

1989/90 учебном году их было всего 17,3% [10, Л. 19 об.]. Численность аспирантов в ППИ на 01.01.1990 г. составила 64 человека, 36 из них – очного обучения [10, Л. 19 об.]. Кроме того, в 1989 г. сотрудники ППИ защитили 21 кандидатскую диссертацию, в том числе 14 в порядке соискательства. Однако в аспирантуре ППИ в срок аспирантской подготовки не состоялось ни одной защиты [10, Л. 20].

5. *Модернизация системы подготовки научно-педагогических кадров.* Присоединение России к Болонской декларации, интеграция в мировое образовательное пространство привели к изменениям в системе подготовки преподавательских кадров, в том числе высшей технической школы. Как отмечает В. В. Лаптев, изменение средств и методов научно-исследовательской деятельности в условиях информационного общества влечет за собой изменение технологической подготовки будущих ученых. Он пишет, что радикальное изменение доступа к научной информации привело к расширению возможностей прямых контактов ученых разных стран, а также к доступности разных источников информации практически каждому заинтересованному исследователю. Специфика современного знания, проявляющаяся в его недолговечности, а также возрастание роли интеграционных процессов в науке также оказывают непосредственное влияние на развитие системы подготовки научно-педагогических кадров в России в целом и в Пензе в частности [1, с. 13, 14].

Заметим, что *проблемы*, характерные для системы подготовки преподавательских кадров на предыдущем этапе, не теряют своей актуальности и в настоящее время. Среди них можно выделить несовершенство законодательной базы, снижение качества диссертационных исследований (Д. И. Фельдштейн), недостаточное финансирование системы подготовки кадров высшей квалификации и др.

Однако, несмотря на значительные трудности, в последние годы происходил рост количества мест, выделяемых в виде контрольных цифр приема в аспирантуру, и рост количества аспирантур. Число аспирантов возросло с 50296 в 1993 г. до 136242 в 2003 г., а численность организаций, имеющих аспирантуру, достигло 1441. Это обстоятельство связано с тем, что долгое время послевузовское образование проходило в научных центрах страны. В связи с сокращением финансирования вузов и, как следствие, сложной ситуацией с воспроизводством научно-педагогических кадров, периферийные вузы стали открывать аспирантуры [14, с. 27, 28]. К примеру, в Пензе в 1995 г. функционировало 4 специализированных Ученых совета с правом приема к защите диссертаций на соискание ученой степени доктора и кандидата наук [12, Л. 16 об.].

Следует заметить, что к настоящему моменту проблема подготовки научно-педагогических кадров, в том числе высшей технической школы, не потеряла своей актуальности. Основной *целью проекта Федеральной целе-*

вой программы «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России», разработанной на 2008–2012 гг. является «обеспечение структурных преобразований государственного сектора науки и высшего образования в течение переходного периода современными научными и научно-педагогическими кадрами за счет реализации мер по привлечению молодежи в сферу науки, образования, высоких технологий и закрепления ее в этой сфере» [15, с. 36].

В настоящее время существуют различные меры поддержки молодых ученых, студентов и школьников, реализуемые на федеральном и региональном уровнях: гранты Президента Российской Федерации на конкурсной основе молодым кандидатам наук и докторам наук; поддержка талантливой молодежи (в возрасте от 14 до 25 лет) в рамках приоритетного национального проекта «Образование» и др. [15, с. 40]. К примеру, в 2006 г. молодые ученые России получили 9616 грантов на сумму 751,6 миллионов рублей [15, с. 15].

Течение научно-технического прогресса, появление новых направлений подготовки инженеров-специалистов требует обновления действующих программ подготовки научно-педагогических кадров высшей технической школы. Решением вышеперечисленных проблем занимаются ученые и педагоги не только центральных технических вузов, но и образовательных учреждений, находящихся на периферии. *Кафедра педагогики и психологии высшей школы* Пензенской государственной технологической академии занялась вопросами психолого-педагогической подготовки будущих преподавателей технических вузов. Наряду с историей и философией науки, иностранным языком и циклом специальных дисциплин, в учебный план подготовки аспирантов включены такие дисциплины, как психология личности, психология и педагогика высшей школы, педагогические технологии в образовательном процессе, педагогическая герменевтика, нормативно-правовое обеспечение образования.

Проанализировав архивные документы, справочно-энциклопедическую и научно-педагогическую литературу, мы пришли к выводу, что для *повышения эффективности подготовки научно-педагогических кадров высшей технической школы города Пензы необходимо осуществлять следующие мероприятия:*

1. усовершенствование существующей нормативно-правовой базы, регулирующей и регламентирующей процесс подготовки научно-педагогических кадров;
2. преодоление региональной замкнутости отделов аспирантур;
3. ужесточение требований к подготовке диссертационных исследований на региональном уровне;
4. повышение требований к лицам, поступающим в аспирантуру;

5. обеспечение учебно-методическим сопровождением процесса подготовки научно-педагогических кадров;
6. включение психолого-педагогической составляющей в процесс подготовки научно-педагогических кадров высшей технической школы;
7. обеспечение ученых оборудованием, необходимым для проведения научных исследований;
8. организация летних научных школ для аспирантов и докторантов [15, с. 23];
9. осуществление финансирования системы подготовки кадров высшей квалификации на высоком уровне (обеспечение будущих ученых жильем, выплата достойной стипендии и заработной платы).

В заключение настоящей статьи считаем необходимым отметить, что уточнения, внесенные в содержание существующих периодизаций подготовки научно-педагогических кадров в России в соответствии с качественными изменениями, происходившими в ней на региональном уровне, соответствуют специфике развития изучаемого явления в Пензе и объективно отражают реалии действительности, характерные для периода XX – начала XXI вв.

Библиографический список

1. **Лаптев, В. В.** Тенденции развития системы подготовки кадров высшей квалификации на современном этапе развития науки и образования / В. В. Лаптев // Аспирантура: проблемы развития. – СПб.: Книжный дом, 2004. – 152 с.
2. **Ожегов, С. И., Шведова, Н. Ю.** Толковый словарь русского языка / С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова. – М.: Азбуковник, 1997. – 944 с.
3. **Синецкий, А. Я.** Профессорско-преподавательские кадры высшей школы СССР / А. Я. Синецкий. – М.: Советская наука, 1950. – 236 с.
4. **Матушанский, Г. У.** Непрерывное образование научно-педагогических кадров высшей школы. Курс лекций. / Г. У. Матушанский. – Казань: Новое знание, 2000. – 72 с.
5. **Бушмина, О. В.** Становление и развитие системы послевузовской подготовки научно-педагогических кадров в России. Дисс. ... канд. пед. наук / О. В. Бушмина. – Казань, 2005. – 258 с.
6. **Пашенко, В. Г.** Пензенский государственный университет. Очерки истории и современной жизни / В. Г. Пашенко. – Пенза: ПГУ, 2003. – 411 с.
7. **ГАПО. Ф. Р-2417.** Пензенский Государственный Университет. Оп. 1. Д. 272. Отчет о деятельности института за 1951 – 1952 уч. год.
8. **ГАПО. Ф. Р-2417.** Оп. 1. Д. 797. Протоколы заседаний Совета института за 1960 г.
9. **ГАПО. Ф. Р-2417.** Оп. 1. Д. 883. Справка об изучении и обобщении опыта работы института. 1963 г.
10. **ГАПО. Ф. Р-2417.** Оп. 1. Д. 2824. Протоколы заседаний Ученого совета института и материалы к ним за 1990 г.

11. **ГАПО. Ф. Р-2417.** Оп. 1. Д. 2897. Протоколы заседаний Ректората института и документы к ним за 1991–1992 уч. год.

12. **ГАПО. Ф. Р-2417.** Оп. 1. Д. 3165. Протоколы заседаний Ученого совета университета и документы к ним за 1994–1995 уч. год.

13. **Фролкин, П. П.** Развитие вузовской науки и кадрового потенциала высшей школы (середина 80-х – 90-е гг.) / П. П. Фролкин. – Саратов, СГСЭУ, 2000. – 220 с.

14. **Подготовка** кадров высшей квалификации: аспирантура в современном университете / Под. ред. В. В. Лаптева. – СПб, Книжный дом, 2005. – 320 с.

15. **Научные** и научно-педагогические кадры инновационной России. Материалы заседания Межведомственной рабочей группы. – М.: Тверской ИнноЦентр, 2007. – 72 с.

РАЗДЕЛ VIII

ПОВЫШЕНИЕ КАЧЕСТВА СОВРЕМЕННОГО ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 371

И. А. Колесникова, Б. В. Куприянов

ОПЫТ ИССЛЕДОВАНИЯ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ ВНЕШКОЛЬНЫХ ОБЪЕДИНЕНИЙ ЮНЫХ НАТУРАЛИСТОВ

Созданные в начале XX в., станции юных натуралистов в настоящее время образуют широкую сеть учреждений дополнительного образования детей. И хотя существует немало методических описаний и научно-педагогических исследований различных аспектов воспитания подростков во внешкольных учреждениях данного типа, целостному изучению жизнедеятельности объединений юных натуралистов уделялось незаслуженно мало внимания.

В этой связи вполне своевременным выглядит пилотажное исследование, проведенное нами в июне 2007 г. в ходе Костромского областного слета юных экологов, зоологов, ботаников и лесоводов. Делегатами слета и соответственно участниками опроса стали подростки, приехавшие из районов Костромской области, всего 44 человека, в возрасте от 13 до 15 лет.

Методика проведенного эмпирического исследования включала три составляющие:

- изучение социальной идентичности воспитанников,
- исследование субъективного восприятия норм и правил, регламентирующих жизнедеятельность внешкольного юннатского объединения,
- изучение субъективного восприятия смысловых конструктов жизнедеятельности станции юных натуралистов.

Для осуществления задач первой части исследования была использована методика Куна–Макпартленда (респондентам предлагалось 10 раз ответить на вопрос «Кто я?», причем ответы должны были быть именами существительными). Полученные в результате исследования данные были объединены нами в 11 групп по различным сферам идентификации (таблица 1): школьное образование, семейные отношения, половая идентификация, межличностные отношения, хобби, любительские занятия, государство и Родина (гражданская и патриотическая идентификация), сфера реализации воспитательных задач (исследования природы, непосредственное участие в жизнедеятельности внешкольного объединения юных натуралистов), черты собственного характера, сфера общечеловеческой идентификации, познавательная деятельность, профессии.

Таблица 1

**Сферы социальной идентификации участников
внешкольных юных натуралистов объединений**

№	Название сферы	Примеры ответов	абсолютные значения	относительные значения (%)
1	2	3	4	5
<i>Высокий уровень значимости</i>				
1	Школьное образование	Ученик (-ца), хорошистка, отличница, девятиклассница, выпускница,	62	15,38
2	Общечеловеческая	Личность, человек, индивидуальность, индивид, подросток, существо, организм, часть природы	61	15,14
3	Семейные отношения	Дочь, послушная дочь, мамина дочка, сестра, внучка, племянница, сын, ребенок, брат, дядя, внук,	57	14,14
4	Сфера реализации воспитательных задач	исследование природы: ботаник, эколог, зоолог, биолог, лесовод, исследователь, цветовод, объединение юных натуралистов: натуралист, любитель природы, любительница полевых работ, участник слета, противница загрязнения природы, участник (-ца), участница областного конкурса, конкурсантка, сторонник проведения областного конкурса, победитель олимпиад, финалистка, член городской детской организации, лесник	55	13,65
<i>Средний уровень значимости</i>				
5	Любительские	Спортсмен (-ка), волейболистка, флейтистка, футболистка, велосипедистка, рыбак, игрок, художник, пловчиха, бегунья, артистка, музыкант, портретист, шахматист, лыжник, пианистка, рукодельница, спринтер, любительница фотографировать природу	39	9,68
6	Гражданские и патристические	Патриот (-ка), гражданин России, христианин (-нка), россиянин, житель поселка Поназырево, националист, расист	34	8,44
7	Межличностные	Подруга, друг, командир класса, заводила компании, любимица, душа компании, активистка, лидер, одноклассник, авторитет, имя, фамилия	31	7,69

Окончание таблицы

1	2	3	4	5
8	Роли, касающиеся черт характера	Вредина, пессимистка, оптимистка, альтруист оптимист, борец, уверенность, верность, роза, машина, компьютер, крапива, оса, змея, лиса, трусиха, скромница, помощница, ромашка, книга, циник, талант, экстремал, работяга	31	7,69
9	Половые	Девушка, девчонка, девочка, мальчик, юноша, мужчина	24	5,96
<i>Низкий уровень значимости</i>				
10	Познавательные	Мечтательница, умник (-ца), почемучка, суперинтеллект, ценитель искусства	5	1,24
11	Профессиональные	Рабочий, будущий стоматолог, будущий дизайнер, врач	4	0,99

Интерпретация полученных данных позволяет сформулировать ряд положений:

- наиболее значимыми и адекватными подростковому возрасту являются такие сферы идентификации как школьное образование, семейные отношения, общечеловеческая, сфера реализации воспитательных задач,
- соответствующими возрасту следует признать также межличностную, любительскую, половую, гражданско-патриотическую сферы идентификации,
- общий статус субъективной значимости для опрошенных подростков досуговых занятий выше всех иных сфер, увлечения отличаются разнообразием: спорт, музыка, рукоделие, рисование, фотография,
- сравнение степени субъективной значимости для подростков участия в жизнедеятельности объединения юных натуралистов со значимостью любительских занятий свидетельствует о явном преобладании юннатской направленности в общей структуре любительских занятий, школьники ассоциируют себя с исследователями природы, а именно с биологами, ботаниками, экологами, зоологами, лесоводами, цветоводами, а также с участниками различных конкурсов, олимпиад, слетов, посвященных изучению окружающего мира,
- семейные и учебные роли достаточно позитивно окрашены («хорошистка», «отличница», «мамина дочка», «послушная дочь»).

Рассматривая общечеловеческие роли, важно подчеркнуть, что в группе с общечеловеческой идентичностью контекстуально просматриваются биологические понятия (ассоциации себя с «организмом», «существом», «человеком», «частью природы»), что свидетельствует о глубоком внутреннем соотношении себя с миром природы.

Вторая часть исследования предполагала изучение субъективного восприятия норм и правил, регламентирующих жизнедеятельность вне-

школьного объединения юных натуралистов. Диагностическая процедура (методика неоконченных предложений) предусматривала следующее задание – респондентов попросили продолжить фразы: «у нас в объединении ценится...», «у нас поощряется...», «у нас рекомендуется...», «у нас запрещается...» и т. п. Полученные ответы были объединены в две большие группы на основе положения А. В. Мудрика («отношения к миру и с миром, к себе и с самим собой»): нормы, регламентирующие отношения и нормы и правила, регламентирующие поведение.

Как показала обработка полученных данных, подростки воспринимают наиболее важными областями регуляции жизнедеятельности внешкольных объединений:

- межличностные отношения
- познавательная деятельность
- отношение к себе и с собой
- природа
- словесные отношения
- вредные привычки (табл. 2).

Как показано в табл. 2, первое место по значимости (20%) занимают нормы и правила, регулирующие межличностные отношения, как в ценностном, так и в практическом плане, на втором месте по значимости нормы познавательной деятельности (15%), затем идет сфера работы над собой (13%), вредные нормы, запрещающие привычки занимают 9% от общего числа полученных ответов.

Доминирование межличностных отношений является возрастной нормой подростков и проявляется в непосредственном взаимодействии: осуждение и запрещение обмана, клеветы, вредительства, злорадства, ехидничества, хвастовства; в объединениях приветствуются дружба, понимание, взаимовыручка, поддержка, сплоченность, честность. Нормы в отношении с собой связаны с моментом саморегуляции, а исследовательская деятельность сопряжена с преодолением себя (быть усердным, терпеливым, внимательным, самостоятельным, активным), то есть можно предположить, что совладание с собой является специфической особенностью в воспитании юного исследователя. У опрошенных преобладают такие слова, как трудолюбие, интерес к новым знаниям, любознательность, сообразительность, труд, что свидетельствует о деловитости детей, о рабочем настроении на активную познавательно-исследовательскую деятельность. Школьники, занимающиеся в учреждениях дополнительного образования, достаточно полно осознают запрет на курение, употребление алкоголя, наркотических средств. На первый взгляд, мало норм, регламентирующих отношение к природе и с природой. Данное обстоятельство может быть объяснено тем, что данные нормы воспринимаются как нечто само собой разумеющееся. Тем не менее, в ответах прослеживаются как общепринятые нормы («не рвать цветы», «не

уничтожать животных», «не разрушать»), так и специфичные для исследователя («возвращать грунт на место после работы»).

Таблица 2

**Нормы, регламентирующие жизнедеятельность
внешкольных объединений юных натуралистов**

	Нормы отношений к миру	Кол-во	Нормы взаимодействия с миром и с собой	Кол-во	всего
Межличностные отношения	Доброта, доброжелательность, дружелюбность, уважение, лидерство, безразличие к чужой беде, помощь, юмор, скромность	16	Дружба, понимание, клевета, обман, вредительство, победа, успех, поднимать или ухудшать настроение, разговаривать, поддержка, взаимовыручка, плохое поведение, коммуникабельность, сплоченность, выпендриваться, злорадство, ехидничать, не хвастаться, болтать впустую, унижение, честность, предательство, искренность грубить, сквернословить	54	70
Познавательная деятельность	любопытность, повышать постоянно уровень знаний, интерес к новым знаниям, труд, исследование, отдых, идеи, большое количество новых идей, умения, навыки, знания, интеллект, сообразительность, знание своего дела, ум	40	Практиковаться, активное участие в мероприятиях, конспектировать интересные моменты	14	54
Отношение к себе и с собой		0	Преданность, отвага, задор, ленивость, верность, уныние, активность, инициативность, находчивость, самостоятельность, уверенность, внимательность, старание, легкомыслие, свои ошибки, работа над ошибками, желание, стремление, смелость, мужество, терпение, упорство, усердие	45	45
К природе и с природой	Любовь к природе, интерес к окружающему миру	8	Запрещено: разрушать окружающую среду, нарушать чистоту мира, рвать цветы, уничтожать животных; следует возвращать грунт на место после работы,	8	16
Деловые отношения	Порядочность, вежливость, ответственность, сдержанность, осторожность, объективность, проявлять творчество, усидчивость, сноровка, трудолюбие,	7	Выслушивать мнение других, опоздание, пунктуальность	4	11
Вредные привычки			Вредные привычки, вести здоровый образ жизни, курение, пьянство, наркомания	30	30

Для осуществления задач *третьей части исследования* использовалась методика свободных ассоциаций – респондентам было предложено проассоциировать слова: «природа», «исследование», «экспедиция», «полевая практика», «эксперименты», «опыты», «наблюдения».

Анализ ассоциаций дает право зафиксировать следующие явления (табл. 3). Природа у опрошенных вызывает как вполне конкретные ассоциации («лес», «поле», «луг, река, озеро», «поляна в лесу», «растения, животные»), так и обобщенные образы («мир», «жизнь», «окружающий (ая) мир (среда)», «все, что нас окружает»). При этом обращают на себя внимания такие ценностные нюансы как научное восприятие («биология, биоценоз»), оценочные («матушка», «гармония», «красота»), оценка с сожалением («разграбленная»), действенное («охрана природы», «исследования», «экология»).

Таблица 3

**Результаты, полученные при помощи методики
«Свободные ассоциации» (слово «природа»)**

Группы ассоциаций	Обобщенные образы	Конкретные ассоциации	Научное восприятие	Действенное восприятие	Оценочное восприятие
Примеры ответов	Все что нас о к р у ж а е т , окружающий мир, жизнь, окружающий мир, окружающая среда, мир, все живое, что нас окружает, зелень	Поля, река, озера, луг, лес, животные, растения, поляна в лесу, солнце, растительность, воздух, почва, цветы, море, зима, весна, лето, осень, вокруг озера сосновый бор,	Биология, биоценоз, экология	О х р а н а природы, исследования	Матушка, гармония, красота, картина с природой, разграбленная
Количество ответов	16	53	3	3	7

Анализ данных, приведенных в табл. 3, свидетельствует, что слово «природа» вызывает у подростков вполне конкретные образы, действенное и научное восприятие выражено слабо. Мы предполагаем, что подростки не «зациклены» в плане научной лексики и не в полной мере осознают, что являются исследователями природы.

В восприятии слов «исследования», «опыты», «наблюдения», «эксперименты» респондентами можно выделить следующие смысловые конструкты (табл. 4). Прежде всего, это та среда, которая создается в детском объединении, ее характеризует следующий набор предметов («лес», «компьютер», «реферат», «опыты», «лупа», «пинцет», «микроскоп») и видов деятельности («наблюдение», «эксперименты», «мониторинг», «описания»).

Параллельно с нормами важно подчеркнуть субъективное отношение к осуществлению исследования. Исследовательская работа – это двусторонний процесс, с одной стороны, присутствует момент трудности («труд», «старания», «усталость», «терпение», «напряженная работа», «тяжело»), с другой – момент удовольствия («интересно», «круто», «здорово», «эмоции», «удовольствие»). Таким образом, респонденты понимают, что занятия, связанные с изучением природы это полноценная деятельность, в которой одновременно трудно и интересно, и в которую необходимо вкладываться.

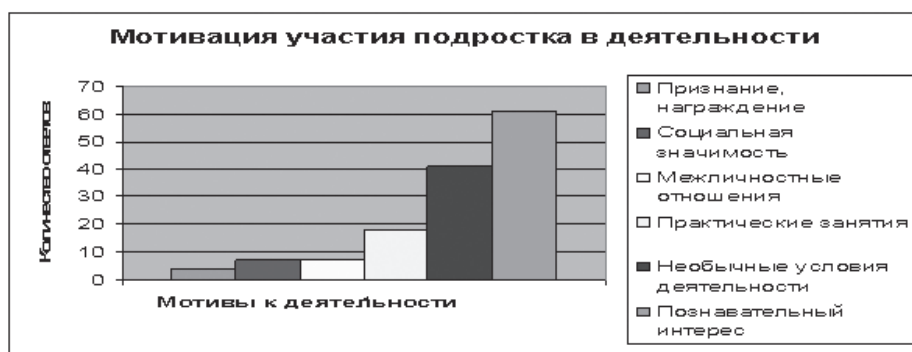
Таблица 4

Результаты диагностической методики «Свободные ассоциации»

	Примеры ответов	Кол-во ответов
<i>Среда детского объединения</i>		
«Кабинет»	Пинцет, микроскоп, лупа, опыты, работа, колбы, тетрадь, реферат, школа, компьютер, планшет, записи, вещества, пробирки, спички, много разной техники	43
Экспедиция»	Природа, луг, тропа, лопата, р. Немда, бинокль, муравьи, жуки, животные, мыши, трава, лес	26
<i>Виды деятельности</i>	Исследование, эксперимент, мониторинг, наблюдения с растениями, описание	39
<i>Субъективное отношение к осуществлению исследования</i>	Труд, старание, трудности, внимание, тяжело, долго, надо-ели, усталость, напряженная работа, терпение, неудобства, суета, скука, ужас, удовольствие, круто, здорово, эмоции	33
<i>Мотивация участия в деятельности</i>		
Познаватель-ный интерес	Химия, физика, биология, познание, интерес, изучение, новое, неизведанное, захватывающее, проверка теории и ее закрепление	61
Признание, награждение	Книги, грамоты	4
Необыч-ные условия деятельности	Поход, путешествие, раскопки, поездка, находки, приключе-ния, рюкзак, компас, канат, палатка, нож, еда, аптечка, клещи, комары	41
Социальная значимость занятий	Новые открытия, наука, выводы, подтверждение, доказательства	7
Практические занятия	Практическая работа, занятие с водоемом, лугом, почвой, лесом, практика, работа в поле, соединение веществ, вызы-ваемых реакцию, дневник, применение своих сил капание, самостоятельность	18
Межличност-ные отношения	Прогулка на природу с друзьями, люди, группа людей с общими интересами и целями, веселье, радость,	7

Мотивацию участия в деятельности объединения можно подразделить на следующие группы мотивов:

- познавательный интерес («изучение интересного», «что-то новое», «новое», «неизвестное»),
- признание, награждение («книги, грамоты»),
- необычные условия деятельности («приключение», «путешествие», «поездка»),
- социальная значимость занятий («открытия, наука»),
- практические занятия («практическая работа»),
- межличностные отношения («прогулка на природу с друзьями»).



Количественные показатели мотивов участников

Анализ данных, отраженных в диаграммах на рисунке показал, что наиболее значимым мотивом для ребят в деятельности внешкольного объединения натуралистического профиля являются познавательный интерес и необычные условия деятельности. Необходимо отметить, что, несмотря на то, что исследовательскую деятельность школьники ассоциируют со словами «тяжело», «трудно», «усталость», «неудобства», их это все равно привлекает.

Полученные результаты можно рассматривать как наши предположения, так как была взята не очень большая выборка детей, что предполагает дальнейшее исследование.

М. Н. Ахметова, Ц. Л. Дондокова

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ТВОРЧЕСКОГО ОПЫТА УЧАЩИХСЯ В УЧЕБНОЙ И ДОСУГОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ (МОДЕЛИРОВАНИЕ СИСТЕМЫ)

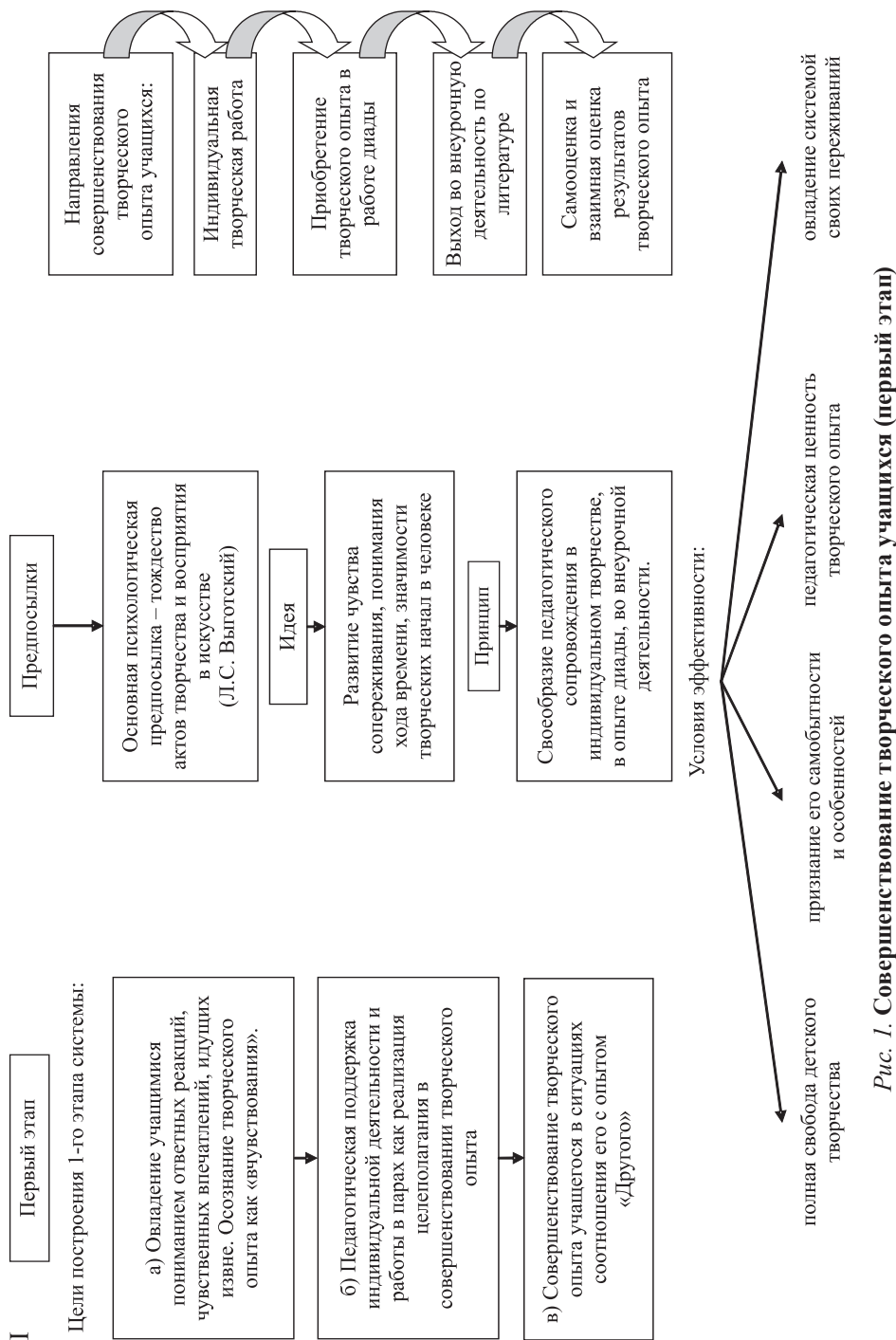
На современном этапе развития образования учитель выступает как исследователь, владеющей технологией научной работы, стратегическим планированием опытной работы, философским видением проблемы. Сегодня важен «взгляд поверх голов вдаль» (Н. Б. Крылова), умение по-новому посмотреть на устоявшееся мнение, отбросить, если оно устарело. Исследования показывают необходимость мыслить не ситуативно, прямолинейно и упрощенно, а динамично, конструктивно, как того требует опережающее образование. Стратегическим направлением становится обеспечение интеллектуального и образного развития на основе быстрого обновления знаний и ценностных установок на построение «живого» знания. Оно выступает как результат проблемно-ориентированных решений и делает восприятие процессом «эстетически выразительным», творческим (технология переживается человеком как «красивая»). Как замечает В. В. Налимов, в восприятии явлений нужна опора на силу своего воображения, чтобы «наблюдатель» творчески осмысливал наблюдаемое, находился в положении спонтанности.

В свете *концепции устойчивого развития* (А. Д. Урсул, А. Л. Романович) идеалом образовательных систем становится личность творческая, внутренне свободная, независимая в своих мнениях, поступках, строящая свои отношения с окружающей средой на основе понимания ее целостности. Этой концепции соответствует модель опережающего образования, ориентированная на будущее и призванная создавать предпосылки для социального развития и проявления новых творческих граней сущностных сил человека. Задача заключается в том, чтобы обучение не только приближало бы будущих специалистов к современной жизни, но и давало бы им возможность предвидеть и выбирать образовательные инновации. Самоорганизационно-опережающий характер образовательно-воспитательных систем, по мысли К. К. Колина, включает следующие перспективные качества: 1) опережающий характер системы образования, развитие творческих способностей человека и его умение самостоятельно принимать ответственные решения в условиях неопределенности; 2) ориентация системы образования на изучение новейших достижений Науки и постижение Искусства, познание законов Природы, Человека, Общества; 3) духовное и творческое развитие собственной личности; 4) существенное качественное развитие системы образования [6].

С позиции новой философской концепции образования целью должны быть высокая общая образованность творческого человека. Такая постановка вопроса предполагает в системе совершенствования творческого опыта учащихся в учебной досуговой деятельности применение поддерживающих и сопровождающих технологий в опережающем образовании (эти мысли в определенном аспекте имеют место в работах Л. И. Лепе). Внедрение опережающего образования как инновационного в практике школы затруднено целевыми установками учителей на уровне их конкретных действий (учащиеся должны овладеть определенным учебным материалом, а учитель должен руководить классом, чтобы обеспечить достижение цели) [12, с. 120]. Учебные программы обычно опускают социальные цели и цели развития творческой личности детей. Конкретизируются цели приобретения знаний по предмету. Ценностные ориентации в учебниках, как правило, не ставятся. В целях же стандартизированные контрольные тесты рассчитаны на заучивание материала, а не на учение в форме анализа, обобщения в условиях построенного «живого» знания, образного восприятия (Патри Жан Люк). Еще Л. С. Выготский считал, что ученик должен видеть, как его наука вписывается в большую Науку, а искусство – в Мир. Ученый советовал идти нехоженными путями, ставить и решать неизученные проблемы, образно представлять то, что пока «не пришло в голову» никому другому. По сути Л. С. Выготский выдвигал проблемы опережающего образования и «живого» знания, дефиниции которых появятся гораздо позднее. Оценивая эти взгляды ученого, А. А. Леонтьев говорит: «...хорошие мысли рождаются только на скрещении обширных профессиональных знаний и ясной мировоззренческой позиции» [7, с. 133]. Творчество – это высшая форма мышления, выходящая за пределы известного. По Ю. Г. Фокину, творчество – неформализованный процесс создания или выявления субъектом новых сведений или объектов духовной либо материальной культуры, основанный на мышлении, выходящем за пределы известного, на реализации собственного видения объекта, задачи или проблемы и сознательном отказе от сложившихся представлений или известных способов [14, с. 166]. Совершенствование творческого опыта учащихся в учебной и досуговой сферах является деятельностью полисубъектов (учителей и учеников). Эта особенность накладывает определенный отпечаток на моделирование системы, призванной от этапа к этапу «раздвигать» границы, открывая все новые слои внешней и внутренней реальности (Э. В. Соколов). (рис. 1).

Первый этап системы совершенствования творческого опыта учащихся в нашей модели строится на основе следующих идей:

– *Идея творческого восприятия обучающимися окружающего мира, повышения значимости предметов художественно-эстетического цикла, способных принимать различные формы творческого выражения.* «Если представить образование в виде саженца, то почвой для его развития и роста



являются предметы художественно-эстетического, как предметы, формирующие и развивающие творческую личность, которые впоследствии ярко зазеленеют распустившимися листочками в виде осознания востребования специальных знаний: математических, естественнонаучных, разных, что позволит хорошо и гармонично расти саженцу образования <...> из этого саженца начнут расти побеги творческого развития» [13, с. 21].

– *Идея «одухотворенной технологии», которая «ищет тропинки к детским сердцам, к ликующим эстетическим родничкам»* [1]. Автор концепции «эстетического развития» считает, что раскрытию творческих способностей и таланта ребенка способствует «прелесть созерцания, таинственного волнения, которое вызывается эйдетическими упражнениями, развивающими образную память, «эмоционально подвигающими» к красоте», «каждый ребенок должен найти свою цветовую гамму, бережно прикоснуться к свету, познать и породить сияние красок, найти в себе свой собственный свет. Свою главную струну, доминанту, сверхзадачу» [1]. Постигание литературы как искусства должно строиться на «принципе бережности (или на принципе «нежной волнушки»).

Идея сближения восприятия с процессом творчества, сформулированная Л. С. Выготским, выражена ученым в следующем: «Всплывание звуков в светлое поле сознания, сосредоточение на них внимания вызывают эмоциональное отношение к ним. <...> Творчество возникает с той минуты, когда известная энергия, не пошедшая в дело, не растраченная на непосредственное назначение, остается нереализованной и уходит за порог сознания, откуда возвращается превращенной в новые виды деятельности» [5, с. 281]. Отсюда Л. С. Выготский делает вывод *об основной психологической предпосылке*, какой является «тождество актов творчества и восприятия в искусстве» [там же, с. 282]. Так, задачи эстетического воспитания, по Л. С. Выготскому, сближаются с задачами «всякого творческого воспитания». Эту позицию мы разделяем, считая необходимостью совершенствование творческого опыта школьников разных возрастных групп на первом этапе осуществить *на принципе* своеобразия педагогической поддержки в индивидуальном творчестве, в опыте диады, во внеурочной коллективной деятельности. Такое технологическое решение позволит сохранить и развить «творческую возможность для каждого <...> стать соучастником Шекспира в его трагедиях и Бетховена в его симфониях» (Л. С. Выготский). Творческий опыт осознается как «вчувствование». И самый процесс восприятия, как замечает Л. С. Выготский, психологи называли «вчувствованием», деятельностью по творческой переработке объекта, основой творческой активности. В искусстве можно найти все: знания и ценности, отражение реальности, системы знаков и заключенные в этих знаках духовные знания, способы самовыражения человека и средства общения с себе подобными. Посредс-

твом искусства мы учимся видеть, оценивать и переживать окружающий мир (М. С. Каган, Д. А. Леонтьев, Б. М. Марков).

Моделирование системы совершенствования творческого опыта школьников в индивидуальной и коллективной работе учебной и досуговой сферах представляется в нашем исследовании по схеме процесса как временная последовательность этапов с включением совокупности способов, средств и направлений. В центре нашего внимания – творчество как смысловая ценность общения и отношений, помогающая каждому субъекту в совместной и индивидуальной деятельности «умножить собственный потенциал, перейти к более адекватному восприятию и пониманию людей и окружающей действительности» [3, с. 158–166].

Обратимся ко второму этапу системы. (рис. 2).

Творчество есть сущностное созидание (В. П. Океанский). Именно поэтому Л. В. Выготский говорит о необходимости в максимальной степени раздвинуть рамки личного и ограниченного опыта, включить ребенка в более широкую сеть жизни. Это поможет в условиях развития творчества детей накапливать социальный опыт. Воспитательное творческое пространство раздвигается до максимального пространства, называемого жизнью, как замечает Н. Е. Щуркова. Важно организовать жизнь ребят, наполнить эту жизнь творчеством, богатым содержанием, выработанной культурой человечества, что поможет и педагогу выступать и в роли творческого строителя своей и общественной жизни. Широко раздвигается содержательное поле творческого общения и деятельности в социальной сфере, деятельности исследовательской, в том числе по историческому краеведению. «Прикосновение к личности – тонкое, легкое, скрытое, незаметное для ребенка – предотвращает подавление его воли» [15, с. 264].

«Другой» помогает обрести субъекту себя, вернуться в свой мир и, возможно, увидеть ту или иную ситуацию по-другому. «Я» ребенка не является неизменным, оно постоянно находится в процессе становления, творческого совершенствования всех структур личности.

Л. С. Выготский называет две линии воспитания творческого опыта учащихся: а) собственное творчество ребенка; б) культура его художественного восприятия. Еще М. Бубер называл восприятие «проникновением», предметом которого может служить человек, животное, растение, камень, все, в котором «что-то говорится». М. Хайдеггер восприятие именует «вслушивающимся созерцанием». Не случайно предметом его исследования со временем становится поэзия. Современный поэт Борис Заходер отметил эту особенность поэзии, что обосновывает обращение учителя к стихам на этапе развития чувства сопереживания у детей, понимания значимости творческой. «Что такое Стихотворение? / – Музыка нашего сердцебиения? / – Нашего разума тайное пение? / Танец рассудка и воображения? / Что такое Стихотворение? / Ты – вдохновение! / Ты – откровение! / Веч-

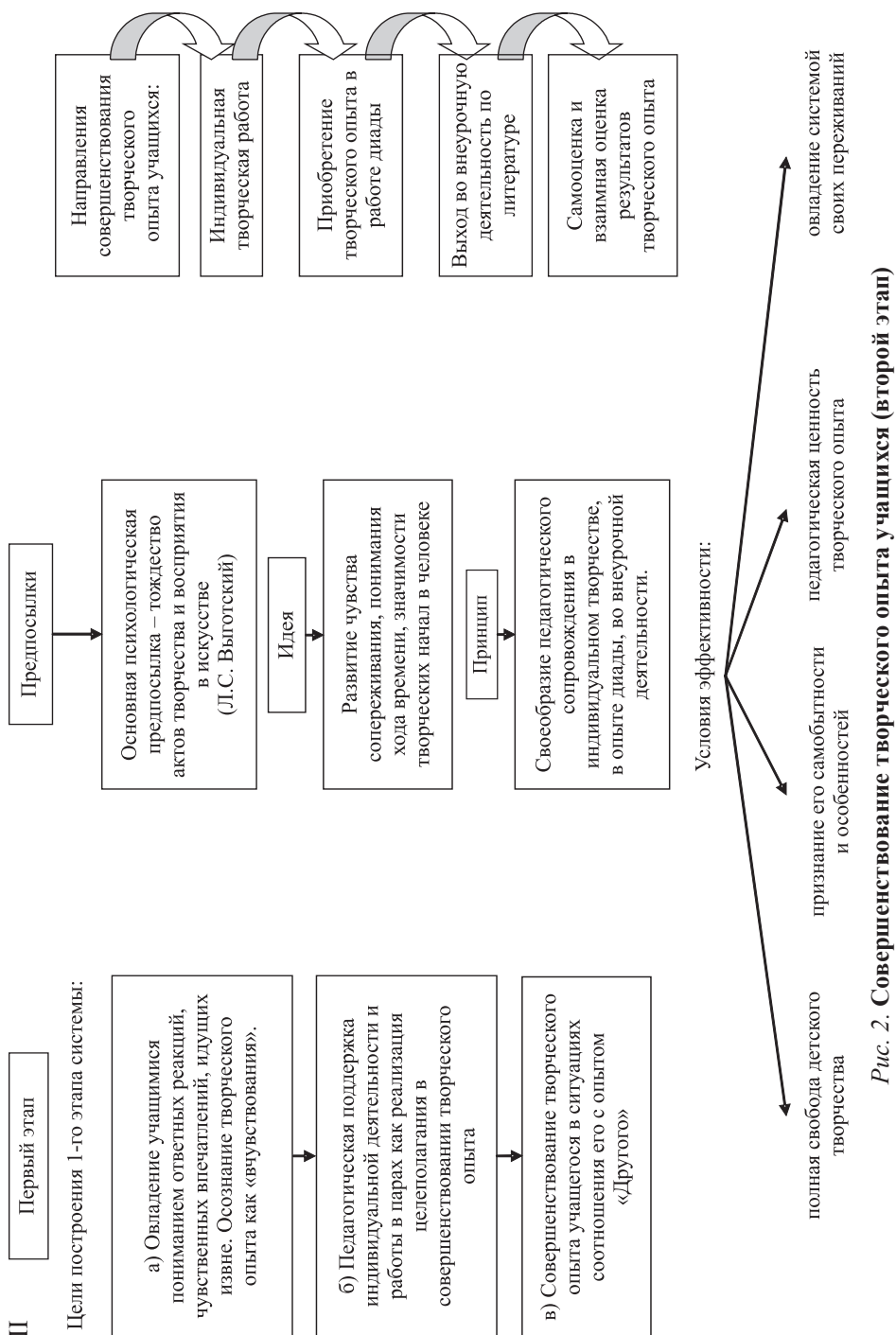


Рис. 2. Совершенствование творческого опыта учащихся (второй этап)

ность, открытая нам на мгновение! / Вместе – и тайна, и откровение!» Но Стихотворение отвечает поэту, что оно становится озарением лишь тогда, когда есть Читатель. Осмысливая эту особенность с позиций философских основ гуманитарных наук., М. М. Бахтин говорит о «поле встречи» автора, героя произведения и читателя: «Слово – это драма, в которой участвуют три персонажа (это не дуэт, а трио) <...> Здесь встречаются *целостные* позиции» [2, с. 493]. В художественной литературе, по словам ученого, (как и вообще в искусстве) даже на мертвых вещах (соотнесенных с человеком) лежит *отблеск субъектности*.

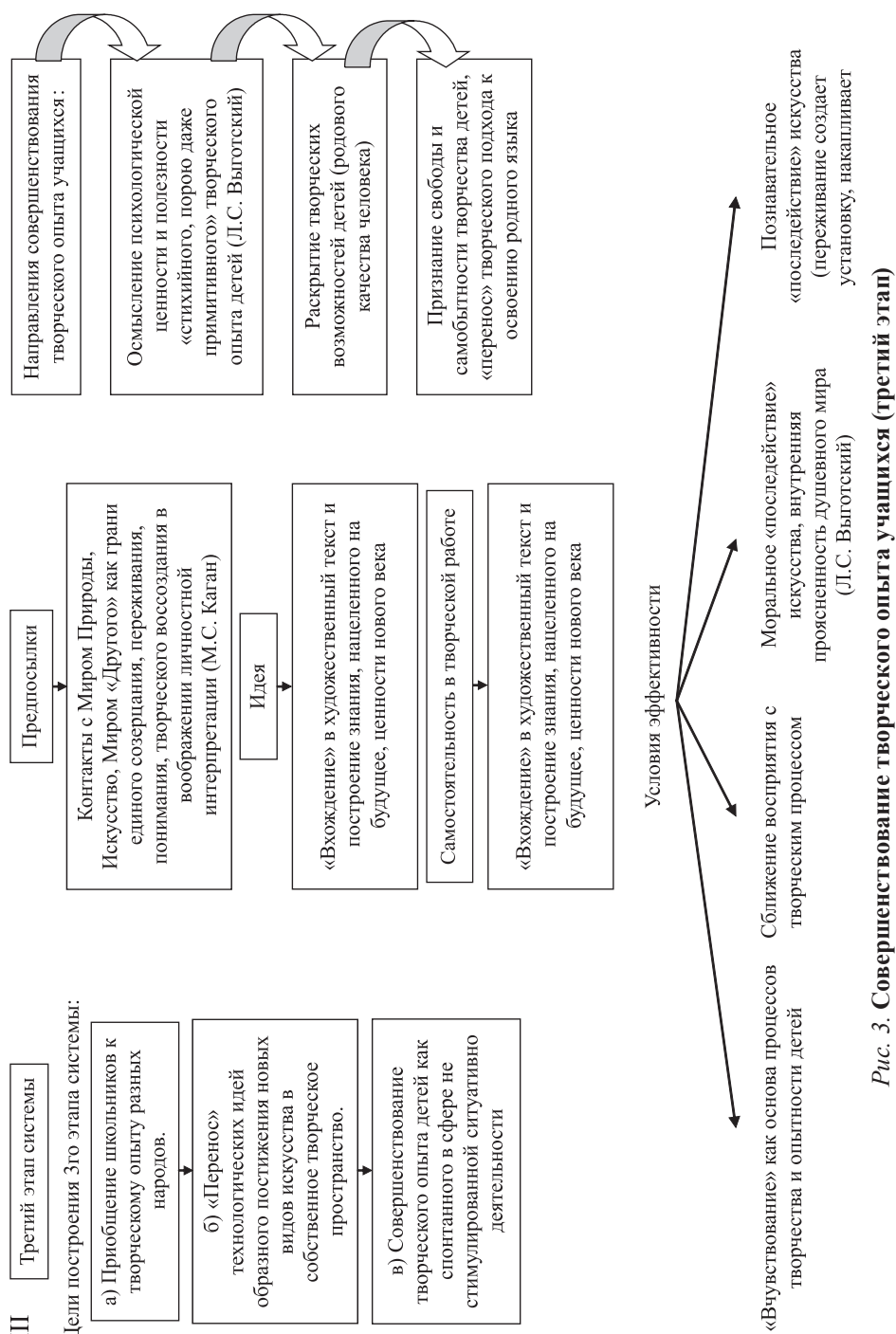
В модель системы совершенствования творческого опыта учащихся **на втором этапе** в качестве цели мы включаем педагогическую поддержку творческой деятельности детей, реализацию идеи развития чувства сопереживания, значимости творческих начал в человеке в ситуациях свободного выбора групповых и индивидуальных форм творческой работы. «Спонтанность становится первоосновой жизни – ее творческим началом» [10, с. 78–79]. Это «распаковка того, что потенциально заложено в природе» [там же, с. 134]. Нужна опора «на силу своего воображения», как замечает В. В. Налимов. Важно, чтобы, наблюдая, ребенок осмысливал наблюдаемое.

Как показывают исследования многих психологов и педагогов, ребенок обладает творчески устремленным взглядом на мир, способностью удивляться миру во всей его многогранности и неисчерпаемости. Ребенок – самообновляющаяся система с ярко выраженной взаимностью и глубинной причастностью к «другим» и всему миру в целом. Эту многомерность субъектно-личностного мира растущего человека неоднократно подчеркивал Л. С. Выготский, считая, что в каждом «заключено гораздо более возможностей жизни, чем те, которые находят свое осуществление» [4, с. 313].

Маленький ребенок – это не маленький взрослый, смысл жизни которого в том, чтобы как можно быстрее освоить законы и правила взрослого мира, а вполне самостоятельная Вселенная, развивающаяся не по линейному вектору обучающих программ, а загадочно и непредсказуемо. Эти мысли принадлежат психологу, ученому и практику-учителю А. М. Лобку [9, с. 29].

Третий этап системы в нашем исследовании нельзя считать заключительным, поскольку процесс самодвижения не имеет конечной точки. В свое время виднейший прогрессивный французский психолог Анри Валлон (1879–1962) справедливо считал, что личность подрастающего человека «как бы выходит за пределы самой себя», сравнивая значимость отношений с собственными, объединяя их с социальным окружением, взаимодействует с окружающими людьми и миром в целом. Эта особенность должна найти свое отражение в третьем этапе системы (рис. 3).

Целью совершенствования творческого опыта на этом этапе должно стать пробуждение у воспитанников «неотчужденного, ответственного отношения ко всему, что окружает человека в жизни, к великому духовному



и эмоциональному опыту через полноценное творчество, восприятие и созидание художественных образов. Очищающая функция искусства (катарсис) развивает внутренний мир человека» [11, с. 85].

Б. М. Неменский рекомендует в качестве технологии сочетание индивидуальных форм работы с коллективными, создающими возможность своего рода «обмена способностями» между учащимися. Складываются условия для приобщения школьников к творческому опыту разных народов и переносу идей в ситуациях образного постижения новых видов искусства в собственное творчество. В нашем опыте на основе общения с жителями своего села, народным искусством (текстами легенд, сказаний, песен и др.) школьники создавали собственные творческие работы этих жанров. Вопрос о детском творчестве Л. С. Выготский рассматривал в смысле «необычайной педагогической ценности», несмотря на то, что самостоятельная эстетическая его ценность может быть относительной. Детское творение ученый называл фактом «воспитательно отрадным», поскольку эта деятельность «научает» ребенка овладевать системой своих переживаний, учит психику «восхождению». «Полная свобода детского творчества, отказ от стремления приравнять его к сознанию взрослого, признание его самобытности и особенности составляют основные требования психологии» [5, с. 289]. Л. С. Выготский считал, что творческое усилие должно пропитать каждое движение, каждое слово, каждое мгновение жизни. Нацеленность на творчество – это нацеленность на творческое отношение к своей и общественной жизни, на созидание. Творческое преобразование действительности направляется эмоциональными запросами.

Л. С. Выготский отмечает *моральное последствие* искусства, внутреннюю проясненность душевного мира, освобождение скованных и стесненных сил, в частности, сил морального поведения.

Механизм эстетического восприятия ученый видит, *во-первых*, в интимном внутреннем процессе внимания самого ребенка, в высоком эмоциональном подъеме, которым оно сопровождается, в моральном последствии. *Во-вторых*, в осуществлении познавательного последствия искусства (переживание расширяет взгляд на те или иные явления, создает осязаемую установку для последующих действий, накапливает энергию для будущей деятельности, организует поведение субъекта). **Источник наслаждения искусством – в катарсисе**, в этой сложнейшей деятельности внутренней борьбы, где эмоцию несет в себе искусство, перестраивающее поведение человека.

Высший этап совершенствования творческого опыта школьников – приобщение в учебной и досуговой деятельности к эстетическому опыту человечества. Реализация этой идеи имеет место в Концепции аспектного подхода к организации эстетического образования, автором которой является В. И. Лейбсон [8]. В нашем опыте эта идея находит своеобразное решение

(создание детьми таких форм творчества, как *хайку* и т. д.). Процесс самодвижения ребенка к раскрытию индивидуально-творческих возможностей не имеет конечной точки (рис. 4).



Рис. 4. Совершенствование творческого опыта учащихся (третий этап)

Возникновение каждого уровня совершенствования творческого опыта опирается на достигнутые творческие возможности, не тождественные целому, но выражающие личные творческие потенциалы. В свою очередь потенциальные возможности в своем развитии стимулируют еще более высокий уровень. Структурно и содержательно каждый из трех названных нами этапов совершенствования творческого опыта учащихся отличается

особенностями содержательно-функционального компонента, диалектики его связи с целостным процессом.

Таким образом, совершенствование творческого опыта детей происходит в виде движения от реализации творческих возможностей личности к открывающимся новым возможностям более высокого уровня. На каждом этапе имеют место и минимальный уровень развития творческого опыта, в силу того, что моделируемая система охватывает разные возрастные группы школьников и строится с учетом усложняющихся технологий творческой деятельности, вершиной которой является достижение высших ценностей – эстетического, духовного, интеллектуального, социально-значимого *творческого опыта*.

Библиографический список

1. **Азаров, Ю.** Технология света // Учительская газета. – 1997. – № 25–26; 30.
2. **Бахтин, М. М.** Литературно-критические статьи / М. М. Бахтин. – М., 1986. – 534 с.
3. **Бочкарева, О. В.** Творчество как смысловая ценность дидактического монолога // Сибирский педагогический журнал. – 2007. – № 8. – с. 158–166.
4. **Выготский, Л. С.** Психология искусства / Л. С. Выготский. – М., 1968. – 338 с.
5. **Выготский, Л. С.** Педагогическая психология / Л. С. Выготский. – М., 1991. – 449 с.
6. **Колин, К. К.** Опережающее образование и проблемы информатики / К. К. Колин // Международное сотрудничество. – М., 1996. – № 2.
7. **Леонтьев, А. А.** Л. С. Выготский // А. А. Леонтьев. – М.: Просвещение, 1990. – 158 с.
8. **Лейбсон, В. И.** Аспектный подход к организации эстетического образования // Магистр. – 1991. – № 1.
9. **Лобок, А. М.** Другая математика // Школьные технологии. – 1998. – № 6. – 226 с.
10. **Налимов, В. В.** В поисках иных смыслов / В. В. Налимов. – М., 1993. – 260 с.
11. **Неменский, Б. М.** Художественное развитие ребенка как путь гуманизации школы / Б. М. Неменский // Новые ценности образования: десять концепций и эссе. – М., 1994. – 154 с.
12. **Патри, Жан-Люк.** Внедрение результатов в практику: как ликвидировать разрыв / Жан-Люк Патри // Новые ценности образования: десять концепций и эссе. – М., 1994. – 154 с.
13. **Сайбединов, А. Г.** Из опыта работы экспериментальной площадки «Светленский лицей (педагогическая концепция)» / А. Г. Сайбединов / Инновации в Российском образовании. – М.: Изд. МГУП. – 2000. – 80 с.
14. **Фокин, Ю. Г.** Преподавание и воспитание в высшей школе / Ю. Г. Фокин. – М., 2002. – 214 с.

15. Щуркова, Н. Е. Воспитание как педагогический процесс: Предисловие к книге // Сибирский педагогический журнал. – 2006. – № 3. – 261–267.

УДК 679

Л. А. Мамыкина

МАТЕМАТИЧЕСКОЕ МОДЕЛИРОВАНИЕ КАК МЕТОД ПОЗНАНИЯ И ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКЕ В ПРОФИЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Изменение парадигмы образования, социально-экономические преобразования в стране и другие объективные факторы обусловили коренные перемены в системе образования. Главной из них является всеобщий переход к профильному обучению в средней школе. Процесс *профилизации* среднего образования напрямую связан с изменившимися требованиями общества и производства к подготовке выпускников. Сегодня выпускник средней школы должен быть не только активной, интеллектуально развитой личностью, но и *профессионально определившимся членом общества*. Для этого необходимо каждого выпускника обеспечить такой системой знаний, которая, во-первых, могла бы гарантировать ему прочную общеобразовательную базу, во-вторых, могла бы расширять кругозор учащегося в выбранной им сфере будущей профессиональной деятельности (в том числе и за счет самообразования) и, в-третьих, позволяла бы свести к минимуму возможные трудности в случае переобучения в связи со сменой профессии или в связи с повышением квалификации.

Для успешного овладения и управления современными техникой и технологиями, например, в инженерном деле, экономике, строительстве и других областях, требуется *качественная* предпрофессиональная подготовка старшеклассников, основным компонентом которой для многих профилей (направлений) является *профильная математическая* подготовка. Не случайно поэтому в настоящее время в педагогической практике процесс и результат образования рассматриваются в категориях и характеристиках *качества*. Результат образования характеризует *уровень качества*. Появилась и идея *компетентности*, которая включает не только качество образования, но и возможности реализации этого качества в будущей профессиональной деятельности, что напрямую соотносится с обучением (например, математике) в профильной школе. Сегодня осуществляется ориентация образования на *новый результат*. А это, в свою очередь, требует *нового* подхода к организации образовательного процесса и управления им.

Таким образом, математическое образование в школе необходимо рассматривать и совершенствовать под углом зрения как общего математического, так и профессионального развития с учетом всех возможных требований к подготовке специалиста в ВУЗе. Очевидно, в системном виде картина математического развития личности имеет *свою* общую структуру и характеристики для *каждого* направления обучения. Но в любом случае в профильной школе под математическим развитием личности будем понимать ее развитие через математику и ее содержание, с постепенным «восхождением» интеллектуальных процессов (по обобщенности, абстрактности, избирательности, профессиональной пригодности, сложности) в математическом направлении. Такое математическое развитие личности проявляется больше всего в процессе решения междисциплинарных и прикладных задач.

Прикладная направленность курса математики – один из компонентов ее профильного изучения, так как *социально-педагогическая функция* прикладной направленности школьного курса математики и реализуется, в основном, при профессиональной ориентации школьников посредством решения соответствующих профилю задач. Прикладная направленность математики понимается, как *методологическая содержательная связь* школьного курса математики (особенно это проявляется в старшей средней школе) с производством, практикой, жизнью, что предполагает формирование у учащихся умений и навыков, необходимых для решения практических, опытных, производственных задач средствами математики. Эта связь должна усиливать *интегративную функцию* образования как одну из основополагающих функций *профильного обучения дисциплинам*. Интеграция *содержания* образования старшеклассников профильной школы в структуре методической системы обучения математике предполагает:

- профильную направленность курса математики;
- системное представление изучаемого материала;
- реализацию внутрипредметных и межпредметных связей соответствующего направления (профиля);
- усиление значимости математических знаний для развития у учащихся правильных представлений о характере отражения математикой явлений и процессов окружающего нас мира.

Интегративным качеством, объединяющим эти компоненты, служит *умение математического моделирования*, осуществляющее связь математики с ее приложениями при помощи математических моделей, хорошо известных школьникам: аналитических формул, геометрических фигур, функций и их графиков, уравнений, неравенств и их систем и т. п. Математические модели относятся к *мысленным* или идеальным моделям, которые конструируются в уме. Последующие действия над ними носят мыслительный характер и опираются на определенные логические средства, математический аппарат и специальные (междисциплинарные) теории.

Математическое моделирование – главный среди методов и средств обучения (и не только в школе), обеспечивающих совершенствование процесса подготовки будущих высококвалифицированных специалистов. Основной из методов, активизирующих учебно-познавательную деятельность учащихся и позволяющих широко использовать информационно-коммуникационные технологии в обучении. Метод математического моделирования, применяемый при изучении математики в профильной школе, позволяет усилить систематизацию знаний; находить опосредованный характер применения прикладной направленности курса математики для понимания процессов современного производства и сути научных теорий.

Процедура построения *математической модели* требует сочетания формального и неформального мышления, мышления по аналогии и поэтому часто вызывает затруднения у обучаемых даже при решении несложных (сюжетных, текстовых и др.) задач. С логической точки зрения, методы *моделирования и аналогии* представляют собой способы *расширения знания, перехода от знания одного объекта к познанию другого* (или других объектов). Несмотря на то, что эти методы переноса знаний имеют вероятностный характер, они представляют большой интерес и большое применение как *специфические способы познавательной деятельности* (как на эмпирическом, так и на теоретическом уровнях), а также как *средства и формы отражения закономерностей реального мира*. Обычно под *аналогией* понимается объективно существующее сходство между предметами по каким-либо признакам. Аналогия как сходство систем может обнаружиться на различных уровнях: на уровне элементов системы, на уровне отношений между элементами или структурами; на уровне результатов, производимых динамическими системами. Недостатки метода аналогии заключены, прежде всего, в отсутствии специального анализа границ, в рамках которых *наблюдаемое* сходство действительно имеет место. Тем не менее, индуктивный метод аналогии наряду со статистическими методами, методами экспертных оценок и других находит применение при построении модели. Преодоление недостатков находится на путях *уточнения аналогии*, а именно в выяснении:

- закона, лежащего в основе сходства или тождества отношений между элементами сопоставляемых систем;
- условий изоморфизма систем;
- условий гомоморфизма (однородности) между ними.

Под *моделью* в этом случае будем понимать некоторую реально существующую или мысленно представляемую систему (объект), которая, отображая и замещая в познавательных процессах другую систему – оригинал, находится с ней в отношении сходства или подобия. Изучение моделей позволяет получить информацию об оригинале. Поэтому *моделирование* – это процесс построения модели, воспроизводящей особенности оригинала (свойства, структуру, поведение и т. д.), и последующее ее исследование.

Существуют различные подходы к классификации моделей и методов моделирования. Будем рассматривать разработанную нами классификацию основных видов моделей с точки зрения психологических, логических, нейрофизиологических, и, в некоторой степени, философских принципов, применяемых в последние годы все чаще и завоевывающих все большее признание в области методологии и методики преподавания.

При построении математической модели ситуация редко бывает такой, как в стандартных математических задачах. Некоторые условия *прикладной* задачи могут быть избыточными (используемыми, например, для контроля); в задаче некоторых данных может не хватать и надо думать, как их найти (например, взять в справочнике, в таблице; найти экспериментальным путем). Поэтому большую роль в успешности работы по математическому моделированию играют, прежде всего, *мышление и визуальное выявление элементов моделирования*, так как первым шагом любого моделирования, как метода познания, является *конструирование* (построение) модели. Сходство модели с оригиналом является обязательным условием моделирования. Оно различно в разных видах моделирования, так как определяется характером их отношений. Но в отличие от простой аналогии сходство модели с моделируемым объектом должно быть всегда четко сформулировано уже на первом шаге процесса моделирования. Так, в случае *пространственного моделирования* сходство между моделью и оригиналом основаны на отношениях геометрического подобия между моделью и модулируемым объектом. В этом случае изоморфизм модели и оригинала ограничивается пространственной упорядоченностью за счет отвлечения от других свойств и отношений. Здесь модель выступает пространственным образом пространственных отношений, хотя, вообще говоря, возможны *пространственные образы* и непространственных отношений, например, температурных, временных и т. д. *Визуальное* выявление элементов моделирования невозможно без зрительного аппарата человека – основного средства отражения и познания действительности. Посредством зрения человек получает наибольшее количество информации об окружающем мире. Зрение, как одно из чувств, отличается от большинства других контактов человека с окружающим его миром, своей *дистанционностью*, так как информация о внешнем мире поступает не путем прямого контакта объекта с воспринимающим органом, а посредством волн, преломленных деятельностью головного мозга. Деятельность мозга способствует *субъективности* ощущений, когда объект высвобождается от «слепой» чувственности. Современная психология выявила большую роль *сознания* в возникновении зрительного образа. Доказанная психологией *активность сознания* в зрительном восприятии помогает создавать предполагаемые объекты (модели). «Создавая» модели, мозг опирается на хранящуюся в памяти информацию о прошлом опыте. По этой же причине чисто визуально информация дает возможность делать (в последствии)

верные заключения, например, о весе, плотности объектов, их пространственных отношениях и т. д. Назовем результаты рассмотренного моделирования, соответствующие первоначальному построению процесса, **визуально-пространственными моделями**. На первом же шаге могут определиться и **междисциплинарные модели**, часто являющиеся следствием визуального моделирования. Например, в случае физического моделирования, то есть когда модель и оригинал представляют собой системы, подчиняющиеся одним и тем же физическим законам и, следовательно, относящиеся к одной и той же форме движения материи, отношение сходства модели с натуральным объектом не исчерпывается лишь геометрическим подобием. При конструировании *физических моделей* необходимым является тождество законов конкретной формы и для определения видов физического движения согласно *теории подобия*. Суть ее состоит в том, что физически подобными являются не просто геометрически подобные системы, а системы, у которых отношение характеризующих их сходственных величин есть константа подобия. Построение и экспериментальное исследование математических моделей, отличающихся по своей физической природе от моделируемых объектов, позволяет преодолеть ограниченные возможности физического моделирования. Это означает, что с помощью *междисциплинарного* математического моделирования изучаются, в основном, не объекты в их конкретном виде, а структура отношений между ними; свойства, присущие объектам различной природы; главное, чтобы эти объекты имели тождественную структуру отношений. Использование понятия изоморфизма позволяет заменить изучение большого числа взаимно изолированных подобных объектов (систем) изучением лишь какой-нибудь одной из них, взятой в качестве модели. Таким образом, **междисциплинарные модели** позволяют обнаружить и изучить связь между абстрактным и конкретным; количеством и качеством; формальным и содержательным; единичным и общим и т. д. В табл. 1 приведена одна из таких моделей – система двух линейных уравнений с двумя переменными и ее интерпретация с точки зрения применения различными специалистами.

Смена идеалов, переоценка ценностей, переосмысление роли образования и рассмотрение его как процесса самоорганизации – все это меняет используемые в обучении методы, средства и цели для воспитания положительной учебной мотивации, для формирования и развития у школьников рефлексивной позиции. Цель обучения математике в профильной школе – сформировать предпрофессионально образованную личность, сориентированную на будущее с высоким уровнем компетентности в сфере профессиональной деятельности, обладающую критичностью мышления, творчески активную, умеющую находить рациональные пути решения различных проблем.

Система двух линейных уравнений с двумя переменными

№	Математическая модель Профильная интерпретация модели	Система двух линейных уравнений с двумя переменными: $\begin{cases} a_1x_1 + b_1x_2 = c_1 \\ a_2x_1 + b_2x_2 = c_2 \end{cases}$
1	Инженер-электрик:	Это уравнения напряжения или токов в электрической цепи с активным сопротивлением
2	Инженер-строитель:	Уравнения, связывающие силы и деформации какой-либо конструкции
3	Инженер-механик:	Это уравнения равновесия сил системы рычагов или пружин
4	Инженер-плановик:	Это уравнения для расчета загрузки станков (оборудования) на производстве
5	Инженер-экономист:	Уравнения системы ограничений оптимизационной задачи линейного программирования

Познавательная, коммуникационная, управленческая и интерпретационная функции математического моделирования – основополагающие функции этого метода для достижения поставленной цели. *Контролирующая функция* метода направлена на обнаружение возможных ошибок при сравнении построенной модели (графика, схемы, диаграммы и т. п.) с реальным объектом (системой, устройством), например, описанным в учебнике. Для обеспечения качественной предпрофессиональной математической подготовки с помощью метода математического моделирования необходимы *осознанное* применение универсальности математического языка и символики, системные знания и память. В рамках старого методологического подхода российской психолого-педагогической школы *память и сознание* представляют собой часто один и тот же объект, что сегодня нередко приводит к противоречию. В современной трактовке для снятия этого противоречия осуществляется расширение системы представлений с помощью использования понятия «*первичного*» по отношению к упомянутым понятиям «*память*» и «*сознание*». Таким понятием является понятие «*отражение*». Необходимо тонко чувствовать разницу между понятиями «*сознание*» и «*память*», которая заключается в том, что **сознание** имитирует **процесс**, а **память** имитирует **процесс плюс результат**, когда одно без другого невозможно. Понятие памяти шире понятия сознания и поэтому имеет более высокий статус в сравнении с ним. В то же время сознание можно рассматривать, как функциональную систему памяти, как «*машину*», работающую с информационными структурами, отбирая наиболее *удачные* для принятия решения. В ее работе принимают участие как механизмы, создающие «*входной*» поток информации, так и семантические (смысловые), символичные сознания. Под

информацией будем понимать изменения в отражающей системе, которые произошли в процессе отражения и последующей обработки сигналов, кодов и т. д. Информация рассматривается как отраженное разнообразие. Подойти к структуре знания проще всего, рассматривая структуру *понятия*, имеющего имя – слово (термин), которым данное понятие маркируется. С логической точки зрения одним из звеньев структуры понятия «*информация*» является способ расширения знаний, называемый *аналогия*. Использование аналогий является одним из основных методов при поиске решения задач, в которых акцент делается на *выявление сходства отношений* между данными в текстах задач. Как правило, аналогии составляются на основе знаний и законов мышления, о чем уже упоминалось выше. Решение *задач-анalogий* развивает у учащихся *интуицию*. Среди компонентов *интуитивного* характера – зрительное (визуальное) угадывание закономерностей как на числовом, так и на геометрическом материале; проведение суждений *по аналогии*, построение обобщений и конкретизаций.

Все вышеперечисленные компоненты (рассуждений по аналогии) реализуются в процессе математического моделирования (в основном, на втором шаге построения моделей) первоначально в виде *интуитивной модели*. Построение интуитивной модели способствует развитию *нестандартного мышления* учащихся, что должно быть характерной чертой профильной математической подготовки старшеклассников. Многочисленные закономерности окружающего нас мира и производства являются конкретными интуитивными моделями общих математических зависимостей, свойства которых полностью распространяются на эти модели. Например, прямую пропорциональную зависимость, выраженную аналитически формулой $y=kx$, можно иллюстрировать зависимостями: между длиной окружности и ее диаметром ($C=\pi d$); между стоимостью T купленного товара и его количеством n ($T=an$, где a – цена единицы товара); между расстоянием S при постоянной скорости v и временем движения t ($S=vt$) и т. д.

Интуитивное моделирование реализуется посредством восприятия мира, опирающегося на субъективные чувственные ощущения (сенсуативные), которые зависят от «энергетической насыщенности человеческого организма». Известно, что полевая энергетика человека основана на кулоновском, лептонном и магнитном полях. Организационным началом жизнеобеспечения является *кулоновское поле*. Оно обеспечивает ионность (плазменность) биологической материи и может меняться по величине, что изменяет иммунитет человека. *Лептонное поле* есть *материальная основа, на которой осуществляется мышление*, сенсуативное восприятие мира субъектом и информационное обеспечение на микро и на макро уровнях (информационно-энергетическое обеспечение). Для лептонного поля абсолютно пронизана любая материя, поэтому *передача информации* на его материальной основе *мгновенна*. Сегодня, благодаря открытиям в области биологии,

психологии, нейрофизиологии все больше утверждается мнение о том, что у человека отсутствует объект долгосрочного хранения информации, а имеет место механизм сверхскоростной ее прие́мопередачи. При этом взаимодействие с информационным полем осуществляется по правилам булевой алгебры, играющей важную роль в математической логике.

Таким образом, лептонное поле обеспечивает процессы мышления, приема и передачи информации, энергетическую поддержку живой материи и управление *магнитным полем*, осуществляющим исполнительную функцию. Математическое моделирование различных динамических и других процессов (объектов), основанное на полевой энергетике человека, приводит к **моделям энергетического (лептонного) поля**. Это, как правило, внутри-модельное моделирование, которое проявляется также часто на первом шаге в виде *познавательного образа* изучаемого объекта. Работу мозга в режиме генерации образов можно представить себе в следующем виде. В начале осуществляется *опознание объекта*. Затем с помощью идентификации и сличения актуальных ситуаций с ситуациями в долговременной памяти, конструирующих известные экземпляры, количество которых должно достичь необходимого статистического порога – *порога разнообразия*, по достижении этого порога в сознании фиксируется *конкретный новый образ* – экземпляр. Математическое моделирование **предметно-избирательно** и поэтому облегчает ориентировочные, коммуникационные и компетентностные действия человека. При моделировании *интеллектуальная* составляющая является важной частью компетентностного подхода. *Интеллектуальная компетентность* – это особый вид организации знаний, пополняемых в процессе и в результате моделирования. По мнению М. А. Холодной знания подобного рода должны отвечать таким основным требованиям как:

- разнообразие;
- гибкость;
- быстрота актуализации в данный момент, в нужной ситуации;
- владение не только декларативным знанием (знанием о том, что), но и процедурным знанием (знанием о том, как);
- мотивированность.

Мотивированный мозг регенерирует *мотивированные модели*, которые более полно можно охарактеризовать как **модели информационного поля**. В идеальной, предельной форме отражательных функций модели информационного поля представляют собой *научные модели*, раскрывающие познавательные (моделируемый) объект (образ) наиболее полно с разных сторон. А научная модель и должна охватить эту идеальную, умодостигаемую предельную форму.

Проблема структуры знания была сформулирована и разработана Бергсоном в терминах памяти во многих его работах, углубляющих представление о структуре интуитивных элементов знания, о восприятии как опознании

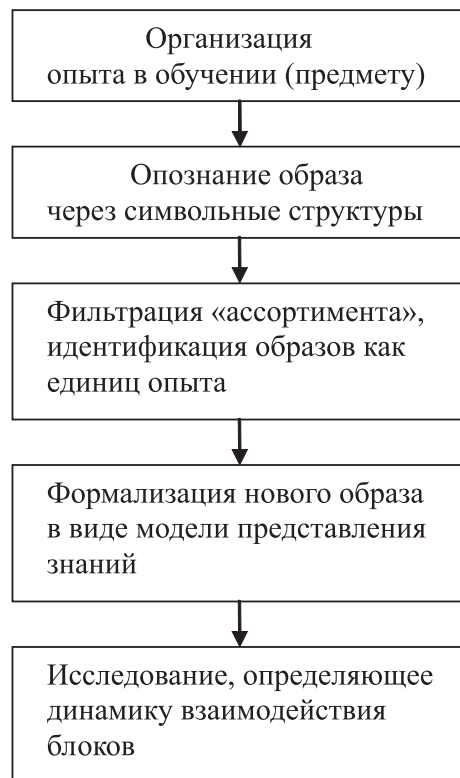
структур опыта, о роли образа в структуре знания. Попытка исследовать «чистые» алгоритмы разума и описать процесс создания смысла со знанием принадлежит известному философу Э. Гуссерлю, который в работе «Философия арифметики» (1894 г.) положил в основу своих психологических конструкций *концепцию знака в двух его функциях: обозначения и выражения*. В рассуждениях Э. Гуссерля именно *выражение* является *носителем значения*, что коррелирует с основами этих представлений, заложенных еще в работах Декарта и Канта. Выраженная на оригинальном языке его конструкция во многом соответствует современным представлениям о функционировании интеллекта, нашедшей свое воплощение в современной *сетевой идеологии представления знания*. Важным достижением является определение Э. Гуссерлем трансцендентального «я», которое выполняя функции незаинтересованного наблюдателя, обзревает мир и индивидуального «я». Взаимодействуя со средой, живые системы (этих представителей) способны выстраивать специальный блок функций опережающего разнообразия, функций генерирования опережающего разнообразия моделей – *опережающего моделирования*, способного предусмотреть все существующие ситуации, в которых может оказаться система.

Организация человеческого опыта (в обучении) может быть рассмотрена с помощью простой структурной схемы, состоящей из четырех взаимосвязанных блоков (рисунок):

Первый блок схемы связан с корковыми процессами мозга, формализация которых возможна с помощью моделей, сфокусированных на коммуникативных функциях языка обучения. При формализации возможно использование как простых моделей представления знаний: логических, сетевых и их сочетаний, так и моделей, формирующихся на более высоких уровнях нейронной активности, когда связаны друг с другом сенсорные, моторные и ассоциативные области. Например, стимуляция аудиальной области (официально выделенной) при формализации вызывает соответствующую активность в *визуальной* проективной области, что положительно сказывается в процессе организации *опытного обучения математике* в профильной школе. Четвертый блок – это *система-наблюдатель*, отвечающая за взаимодействия как внутри блоков, так и между ними. При этом первому блоку соответствует кратковременная память, второму блоку – сенсорная (основанная на субъективных чувственных восприятиях), третьему блоку – долговременная память. Последний блок обрабатывает информацию и координирует работу всех узлов «машины».

Мгновенность приема и передачи информации, положенных в основу мышления, предопределяет зрительному аппарату человека основную функцию в процессе *познания – отражения действительности*, о чем уже упоминалось выше. *Визуальная информация*, полученная на первом шаге моделирования при формализации ситуации, преломленная деятельностью

головного мозга, при построении модели на втором шаге может выражаться в виде различных *рекуррентных соотношений* (формул) алгоритмического характера. Доказано, что в основе наиболее эффективных алгоритмов интеллектуальной деятельности человека лежат «*визуальные*» механизмы мозга, работа которых направляется *системой символьных знаков*. Взаимодействие воспринимаемых зрительных ощущений с огромным количеством ранее освоенной символической информации требует определенной корректировки, конкретного регулирования, которое возможно осуществить с помощью *моделей рекуррентного регулирования* (как для сличения информации – моделей, так и для определения различия между ними). В открытом процессе обучения использование моделей рекуррентного регулирования способствует развитию внутрипредметных и межпредметных связей, *целостному* восприятию знаний, характерному профильному обучению. Грамотное использование в учебном процессе моделей рекуррентного регулирования позволяет практически сформировать и развить у каждого обучаемого *визуально-информационное поле*. Наполнение визуально-информационного поля человека осуществляется с помощью памяти с учетом того, что перекачка информации в *долговременную память* продолжается десятки минут, тогда как передача самой визуальной информации мгновенна. *Системный подход* к визуализации математических знаний позволяет реализовать не только способности, но и сверхспособности человека – способности к реше-



Организация человеческого сознания (в обучении)

нию *трудных задач*, практически создавая у обучаемого *идеальную ассоциативную память*, формируя и развивая востребованные в профильном обучении не только знания, но и профильные умения и навыки.

В целом, для математического развития личности, необходимого в профильной школе, характерны такие черты как обобщенность, избирательность, доказательность, нормативность (действие в соответствии с правилами), знаковая символизация, точность, абстрагирование, перенос определенных методов, правил (структур) на другие объекты, развиваемость и развитость самого математического аппарата и содержания, системность, перспективность и др.

Переход к профильному обучению предполагает новый подход к *формулированию* целей образования, выстроенных (в связи с изменением приоритетов) на основе *содержания* (учебных программ) по принципу *расширяющейся спирали*. Тактика подготовки учащихся по новым (профильным) программам в основе своей должна включать не только несколько *центральных* методов познания, одним из которых является метод математического моделирования, но и *психологическую подготовку обучаемых*, позволяющую каждому из них целенаправленно реализовать свои знания, умения и навыки. Также необходимо выбрать несколько центральных (практических) умений, соответствующих данному профилю обучения, на которых и будет строиться вся спираль. Переход к *профильному обучению математике* предполагает, что математика становится:

- практико-ориентированной;
- науко-ориентированной;
- культурно-ориентированной (гуманитарной) математикой.

Все, вышеперечисленные характеристики математического развития личности в процессе обучения (предмету) проявляются в *суждениях, знаниях, умениях, мыслительной деятельности*. Математика развивает различные виды мышления: *образное, символическое, пространственное, аналитико-синтетическое и т. п.* Когда методисты и психологи (в разной связи) рассматривают логические действия, приемы мышления, формирование пространственно-временных отношений, решение задач и применение математических знаний к решению других проблем и задач средствами математического моделирования, математические игры и т. д., то фактически представляют тот или иной уровень развития человека. Общая *многоуровневая* структура математического развития учащихся в профильной школе в учебном процессе требует формирование, развитие и применение моделей, систематизирующих, обобщающих знания, умения и навыки, с целью организации исследования и управления модулируемым процессом или объектом. Назовем такие модели *системно-кибернетическими* (кибернетика – наука о системах и методах управления, т. е. об организации и реализации целенаправленных действий в машинах, живых организмах и обществе

[5, с 222]). Системно-кибернетическое моделирование представляет *функциональный уровень* математического развития личности, что характеризует в совершенном виде:

- выраженное влияние математики на развитие психологических процессов и функций (объема памяти, избирательности внимания, оперативности и разнообразия мышления);
- качественное *выполнение* тех или иных *функциональных* (практических, учебных, учебно-познавательных и др.) *действий*;
- *осуществление* определенных *функциональных соответствий* (самооценки, соотносимости, идентификации, в частности профессиональной), *отношений* (временных, пространственных, символьных и др.) и *умений* (например, докорректировки условия задачи, перекодирования информации, моделирования движения, процессов или объектов и систем).

В школьном возрасте мы строим планы на будущее, не зная, каким оно будет даже через 2–3 года. Профильная средняя школа должна помочь каждому обучаемому в ней выбрать свою дорогу в жизни. Профильная (*тематическая*) школа должна показать *разнообразие в образовании*, должна помочь в выборе *мотивации обучения* (и мотивации в выборе жизненно важной и любимой профессии). Надо учить в ней людей учиться, чтобы они становились не только профессионально определившимися членами общества, но и чтобы они были успешными, счастливыми, интересными другим людям. Для этого в профильной школе должна быть *специализация*, в том числе и на основе *точных наук*, одной из которых является математика. Математическое моделирование как средство и метод познания и обучения математике помогает решению многих проблем этой специализации. Математическое моделирование в разных ситуациях учебного процесса генерирует различные виды моделей (с точек зрения психологии, логики, нейрофизиологии и других наук), главные из которых это:

- интуитивные модели;
- визуально-пространственные модели;
- модели энергетического поля;
- модели информационного поля;
- междисциплинарные модели;
- модели рекуррентного регулирования;
- системно-кибернетические модели.

Как *основной* метод познания и обучения математике, *математическое моделирование* должно научить человека:

- делать правильный выбор;
- компетентно использовать накопленные знания (по профильным дисциплинам);

– развивать в себе умения и способности ставить и решать собственно математические задачи разных типов и видов, переводя задачный текст в математическую модель и обратно.

В определенной степени оно должно показать каждому обучаемому, что периодическое изменение модели окружающего нас мира предполагает, что фактически человек должен учиться всю жизнь, если он хочет быть востребованным в обществе, профессионально компетентным в своей области, адекватно отражая этот мир.

Библиографический список

1. **Введение** в математическое моделирование // Под ред. П. В. Трусова. – М.: Логос, 2005
2. **Карпов, А. О.** Интегрированное знание // Человек. – 2003. – № 4
3. **Клименко, Н. Е.** Мозг и поведение: ситуация выбора жизненных стратегий // Мозг и разум. – М.: Наука, 1994
4. **Мельников, Ю. Б.** Математическое моделирование: структура, алгебра моделей, обучение построению математических моделей. – Екатеринбург, 2004
5. **Ожегов, С. И.** Словарь русского языка. – М.: «Русский язык», 1988
6. **Паск, Г.** Значение кибернетики для наук о поведении (кибернетика поведения и познания, расширение понятия «цель») // Кибернетические проблемы бионики, Ч. 2. – М.: Мир, 1972
7. **Практическая** психология образования / Под ред. И. В. Дубровиной. – М., 1997
8. **Симонов, П. В.** Мотивированный мозг. – М.: Наука, 1987
9. **Шадриков, В. Д.** Деятельность и способности. – М., 1994
10. **Штоф, В. А.** Моделирование и философия. – М. – Л.: Наука, 1966

УДК 378.01

Е. М. Раздутьева

ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЕ ОБУЧЕНИЕ КАК ОСНОВА РАЗВИТИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ-ПСИХОЛОГОВ

В современном стремительно меняющемся мире ни у кого не вызывает сомнения, что дальнейшее развитие научно-технического прогресса, цивилизации и общества в целом, зависит от людей, обладающих творческим потенциалом и высоким уровнем самостоятельности, умеющих быстро и оригинально решать нестандартные задачи, ставить и достигать разнообразные цели, ориентироваться в огромном потоке информации. Поэтому для

успешной реализации в любой выбранной профессии, в том числе и психолого-педагогической, студент уже на этапе обучения в высшем учебном заведении должен в полной мере овладеть исследовательскими способностями.

Рассмотрению и изучению разнообразных по содержанию аспектов развития исследовательских способностей посвящено много как зарубежных (Д. Е. Берлайна, А. Деметроу, Г. Г. Файна и др.), так и отечественных (А. С. Обухова, А. Н. Поддьякова, А. И. Савенкова и др.) исследований.

В ходе проведенного теоретического анализа и на основе изученных концепций в рамках исследования была создана и описана модель структуры исследовательских способностей будущих педагогов-психологов. Согласно данной модели в структуре исследовательских способностей студентов были выделены мотивационный, содержательно-знаниевый, операционно-исполнительный, интеллектуально-творческий компоненты.

В основе мотивационного компонента исследовательских способностей лежит познавательный мотив, представленный познавательным интересом и познавательной активностью (любопытностью).

Познавательный интерес – это важнейшее образование личности, которое складывается в процессе жизнедеятельности, развивается в сознательных условиях его существования и не является присущим человеку от рождения [9].

Познавательный интерес студентов педагогического вуза связан со стремлением к познанию ими сложных теоретических вопросов и проблем конкретной науки. Эта ступень активного воздействия человека на мир, которая характеризует его как деятеля, субъекта, личность.

Познавательный интерес характеризуется познавательной активностью, ясной избирательной направленностью.

Познавательная активность – очень сложное в структурном и функциональном отношении качество познающей личности. Само слово «активность» происходит от латинского «actus» – «действие» [9].

Г. И. Щукина познавательную активность определяет как личностное образование, выражающее интеллектуальный отклик на процесс познания [9].

В основе познавательной активности, по мнению некоторых учёных (Д. Е. Берлайн [1], Л. И. Котлярова [3], С. Л. Соловейчик [8] и др.), лежит любопытность, которая ярко проявляется в процессе выполнения самостоятельной научно-исследовательской работы, обнаруживая такие характеристики, как настойчивость, самостоятельность. Также проявлениями познавательной активности будущих педагогов-психологов являются: желание задавать вопросы, настойчивость в усвоении и осмыслении материала, способность переноса знаний, стремление к самостоятельному получению дополнительной информации.

Таким образом, познавательный интерес и познавательная активность достаточно сложные психологические явления, которые выступают, основным мотивом проявления исследовательских способностей.

Вторым компонентом, выделенным в структуре исследовательских способностей студентов, является содержательно-знаниевый, который включает специальные знания о теории и методике исследовательского поиска.

В теорию исследовательского поиска входят знания:

- о психологии исследовательского поведения;
- о теории исследовательской деятельности;
- о психологии исследовательских способностей.

Методика исследовательского поиска представлена знаниями о:

- проблеме исследования и её видах, проблемной ситуации, специфики их выделения;
- теме исследования, приёмах и способах её выбора, обосновании актуальности;
- объекте и предмете исследования, особенностях их определения;
- цели и задачах исследования, особенностях их определения;
- гипотезе исследования, основных требованиях к её построению и способах проверки;
- методах и методиках исследования;
- процессе исследования, видах научной информации, способах изложения научного стиля, выводах, умозаключениях и их видах.

Анализ проблемы, рассматриваемой в контексте нашего исследования, показывает, что никакие знания не могут быть усвоены без включения их в какую-то деятельность. Знать что-то – это, значит, уметь оперировать полученными знаниями. Применение знаний на практике свидетельствует о том, что они стали достоянием личности. Качество знаний можно определить тем, что же умеет делать с ними студент. Поэтому *следующий компонент, который мы выделяем в структуре исследовательских способностей – операционно-исполнительный.* Он представлен исследовательскими умениями и навыками.

Умение – это способность человека продуктивно, с должным качеством и в соответствующее время выполнять определенную деятельность или действия в новых условиях.

К исследовательским умениям и навыкам мы относим:

- умение выделять проблемы исследования;
- умение выбирать темы исследования;
- умение определять объект и предмет исследования;
- умение ставить цель и конкретные задачи исследования;
- умение выдвигать гипотезы исследования;
- умение выбирать и применять методы и методики исследования;

- умение структурировать материал, выбирать и анализировать литературные источники;
- умение формулировать выводы и умозаключения.

В интеллектуально-творческий компонент исследовательских способностей входит дивергентное и конвергентное мышление. Дивергентное мышление – это альтернативное мышление, отступающее от логики, допускающее варьирование путей решения проблемы и приводящее к неожиданным выводам и результатам. Оно порождает множество разнообразных оригинальных идей в нерегламентированных условиях деятельности. Конвергентное мышление рассматривается как последовательный, логический процесс, протекающий строго от ступени к ступени и приводящий к единственному правильному, обусловленному исходными данными решению.

Таким образом, модель структуры исследовательских способностей студентов педагогического вуза представлена мотивационным, содержательно-знаниевым, операционно-исполнительным, интеллектуально-творческим компонентами. В соответствии с предложенной нами моделью были выделены следующие критерии исследовательских способностей: выраженный познавательный интерес и познавательная активность, наличие специальных знаний о теории и методике исследовательского поиска, наличие исследовательских умений и навыков, развитость дивергентного и конвергентного мышления.

В опытно-экспериментальном исследовании принимали участие студенты факультета дошкольного воспитания специальности «Педагогика и методика дошкольного образования» с дополнительной специальностью «Педагогика и психология» Мордовского государственного педагогического института имени М. Е. Евсевьева.

С целью выявления исходного уровня выделенных критериев исследовательских способностей со студентами была проведена диагностическая работа, которая включала в себя следующий инструментарий:

- опросник для выявления наличия познавательного интереса;
- наблюдение за проявлениями познавательного интереса и познавательной активности студентов на лекционных занятиях;
- анкета на выявление уровня специальных знаний о теории и методике исследовательского поиска;
- изучение и анализ продуктов деятельности студентов (курсовые работы) для выявления уровня развития исследовательских умений и навыков;
- «необычное использование» и «прогрессивные матрицы Дж. Равена» для диагностики дивергентного и конвергентного мышления.

Проведенное эмпирическое исследование показало, что в основном у будущих педагогов-психологов преобладают уровни средний, ниже среднего и низкий. Это говорит о том, что в высшем учебном заведении необходимо проводить специальную целенаправленную работу, обеспечивающую

развитие всех выделенных компонентов. Данный вид работы предполагает организацию в вузе исследовательского обучения. Поэтому проблема исследовательского обучения и развития всех компонентов в структуре исследовательских способностей является одной из важнейших как с точки зрения теории, так и с точки зрения психолого-педагогической практики.

После завершения диагностического этапа исследования были условно созданы экспериментальная и контрольная группы, равноценные по количеству, составу и одинаковым уровнем развитости исследуемых критериев.

Рассматривая вопрос об организации в педагогическом вузе целенаправленного исследовательского обучения, немного хотелось бы сказать о теоретическом аспекте изучаемой проблемы.

Вопрос исследовательского обучения изучался и анализировался в исследованиях М. В. Кларина [2], А. В. Леонтовича [4], А. С. Обухова [5], А. И. Савенкова [6; 7] и других.

По мнению А. И. Савенкова, организация исследовательского обучения – это особый подход к обучению. Учёный полагает, что в современном образовательном процессе педвуза исследовательское обучение должно включать три основных самостоятельных блока (подпрограммы) [6; 7].

В первый блок – «Тренинг исследовательских способностей» входят специальные занятия по приобретению студентами специальных знаний и развитию у них умений исследовательского поиска [7].

Второй блок исследовательского обучения – «Исследовательская практика» [7]. Основное содержание работы в рамках действия этой подпрограммы – проведение студентами самостоятельных исследований и выполнение заданий и упражнений исследовательского характера. Исследования студентов могут быть как индивидуальными (самостоятельная работа с первоисточниками, дополнительной литературой, выполнение конкретных заданий по теме исследования и т. д.), так коллективными (групповыми) (постановка и проведение экспериментов, совместное обсуждение проектов, предложений и т. д.). Данный блок выступает в качестве основного, центрального, так как приоритетным здесь является самостоятельность студентов, а это, в свою очередь, имеет важное значение в подготовке будущего профессионала.

Третий блок – «Мониторинг исследовательской деятельности» – организация мероприятий, необходимых для управления процессом решения задач исследовательского обучения (научно-практические конференции, проблемные кружки, защита курсовых и дипломных работ и др.) [7]. Студентам необходимо знать, что результаты проведенных ими работ, исследований интересны другим, и они будут представлены на обсуждение.

За основу исследовательского обучения в педагогическом вузе мы взяли разработанные и предложенные А. И. Савенковым три относительно самостоятельных блока (подпрограммы), представленные выше.

Организацию исследовательского обучения в высшем учебном заведении мы осуществляли путём внедрения в образовательный процесс разработанного курса по выбору «Развитие исследовательских способностей у студентов», который предполагал проведение тренинга (занятий по приобретению специальных знаний), исследовательскую практику (самостоятельное выполнение заданий и упражнений) и мониторинг (организация мероприятий, необходимых для управления процессом решения задач исследовательского обучения). Данный курс проводился со студентами экспериментальной группы в количестве 16 человек.

В процессе изучения данного курса решались следующие задачи:

- познакомить студентов с психологическими основами теории исследовательского поиска;
- познакомить студентов с методологией и методикой исследовательского поиска и помочь овладеть ею;
- развить и выработать у студентов умения и навыки проведения самостоятельных исследований;
- сформировать потребность в постоянном самообразовании и самосовершенствовании профессиональной деятельности.

В содержании занятий выделены следующие темы:

1. Теория исследовательского поиска. Психология исследовательского поведения.
2. Теория исследовательской деятельности: сущность и структура.
3. Психология исследовательских способностей: сущность и структура.
4. Методология и методика исследовательского поиска. Проблема исследования.
5. Тема исследования.
6. Объект и предмет исследования.
7. Цель и задачи исследования.
8. Гипотеза исследования.
9. Методы и методики исследования.
10. Материал исследования, выбор и анализ литературных источников.
11. Выводы или умозаключения исследования.

Курс по выбору проводился в форме практических занятий, которые включали в себя информационную часть, задания и упражнения для практической и самостоятельной (исследовательской) работы.

Основной целью информационной части являлось получение новых специальных знаний о теории и методике исследовательского поиска, содействие процессу их осмысления, обмен суждениями, позициями, мнениями, открытие многомерности изучаемых явлений.

Информационная часть была тесно связана с практической и самостоятельной работой, то есть полученные на занятиях теоретические знания подкреплялись и закреплялись в практической и самостоятельной работе.

Содержание данной работы студентов (исследовательская практика) было многопланово. Оно включало задания и упражнения разного типа и уровня сложности: составление банка основных идей исследователей проблемы общих способностей, исследовательского поведения, исследовательских способностей; написание творческих сочинений; работу с художественной литературой; анализ психолого-педагогической литературы; подбор различных тем для дальнейших исследований и обоснование их актуальности; выдвижение всевозможных гипотез; пополнение психолого-педагогической копилки играми, заданиями, упражнениями, направленными на развитие исследовательских способностей детей дошкольного возраста; составление кроссвордов; подбор диагностических методик; выявление исследовательских способностей дошкольников; составление библиографического списка по проблеме исследования; конспектирование статей; формулирование выводов и др. Данные виды работ ставили студентов в позицию исследователей и способствовали развитию их исследовательских способностей.

Блок «Мониторинг» в МГПИ имени М. Е. Евсевьева представлен следующими формами подведения итогов научно-исследовательской деятельности студентов: научно-практические конференции, проблемные кружки, защита курсовых и дипломных работ и др. В рамках проведения данных работ молодые исследователи получают возможность выступить со своей исследовательской работой перед широкой аудиторией, публично обсудить полученные результаты и их пути решения, рассмотреть и изложить состояние выбранной темы или изучаемого вопроса наиболее глубоко и в различных аспектах и т. д.

После внедрения и проведения разработанного курса по выбору со студентами контрольной и экспериментальной групп был проведен контрольный срез, который показал наличие количественных изменений и качественных преобразований в развитии основных критериев исследовательских способностей. Изменения отмечены как в экспериментальной, так и в контрольной группе. Однако темп и уровень изменений в данных группах отличается. Анализ результатов показал, что в экспериментальной группе достигнута более выраженная динамика развития исследовательских способностей студентов, которая произошла в результате проведения разработанной и внедренной системы исследовательского обучения в виде курса по выбору и характеризуется увеличением количества испытуемых с высоким уровнем и уменьшением количества студентов с более низким уровнем развитости исследуемых критериев. Результаты отражены в табл. 1.

Таблица 1

**Уровень развития исследовательских способностей
студентов педагогического вуза (в %)**

Компонент	Критерии	Параметр	Уровни	Э		К	
				Конст.	Контр.	Конст.	Контр.
Мотивационный	Познавательный интерес и познавательная активность		Высокий	-	25	-	-
			Выше среднего	12,5	31,25	12,5	12,5
			Средний	43,75	25	43,75	43,75
			Ниже среднего	31,25	18,75	31,25	37,5
			Низкий	12,5	-	12,5	6,25
Содержательно-знаниевый	Знания о теории и методике исследовательского поиска		Высокий	-	43,75	-	-
			Выше среднего	18,75	25	18,75	18,75
			Средний	37,5	18,75	37,5	56,25
			Ниже среднего	31,25	12,5	31,25	12,5
			Низкий	12,5	-	12,5	12,5
Операционно-исполнительный	Умения и навыки исследовательского поиска		Высокий	-	25	-	-
			Выше среднего	25	62,5	25	25
			Средний	56,25	12,5	56,25	68,75
			Ниже среднего	18,75	-	18,75	6,25
			Низкий	-	-	-	-
Интеллектуально-творческий	Дивергентное мышление	Б.		11,7	16,7	11,7	11,8
		Г.		11,3	15,9	11,3	11,3
		О.		27,62	39,4	27,62	27,75
	Конвергентное мышление		Высокий	-	25	-	-
			Выше среднего	32,25	37,5	31,25	31,25
			Средний	56,25	37,5	56,25	56,25
			Ниже среднего	12,5	-	12,5	12,5
			Низкий	-	-	-	-

Результаты, полученные в ходе исследования, также можно представить следующим образом (рис. 1–4).

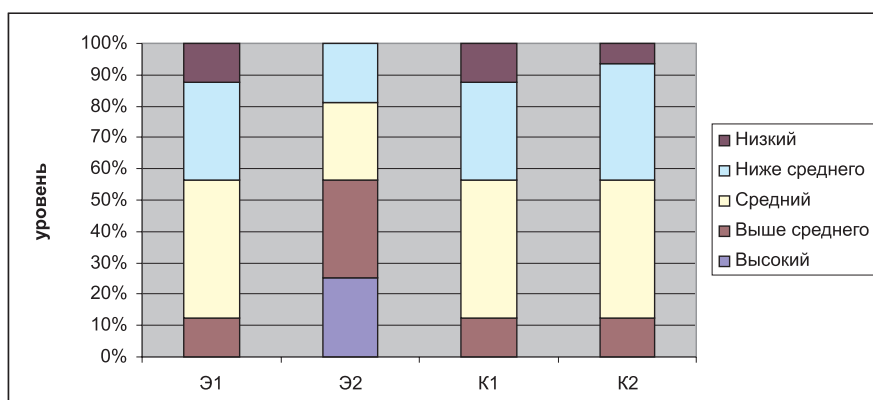


Рис. 1. Мотивационный компонент

Условные обозначения: Э1 – экспериментальная группа на констатирующем этапе; К1 – контрольная группа на констатирующем этапе; Э2 – экспериментальная группа на контрольном этапе; К2 – контрольная группа на контрольном этапе.

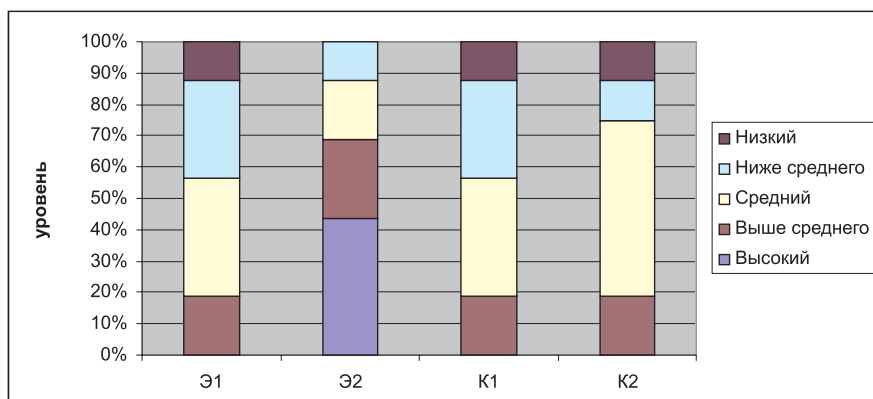


Рис. 2. Содержательно-знаниевый компонент

Условные обозначения: Э1 – экспериментальная группа на констатирующем этапе; К1 – контрольная группа на констатирующем этапе; Э2 – экспериментальная группа на контрольном этапе; К2 – контрольная группа на контрольном этапе.

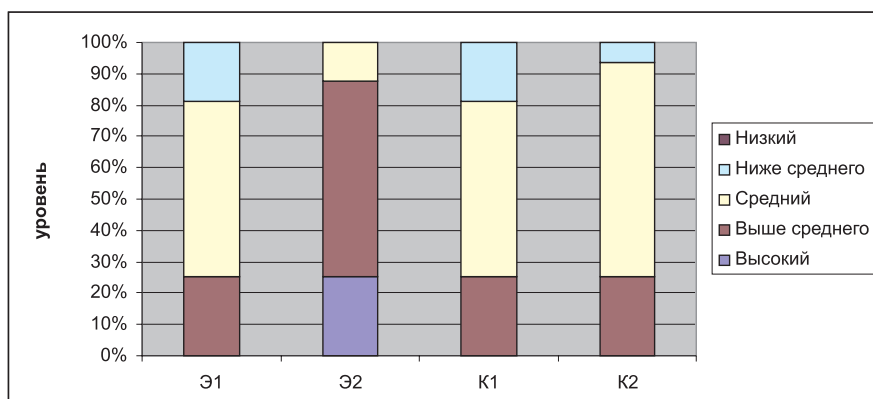


Рис. 3. Операционно-исполнительный компонент

Условные обозначения: Э1 – экспериментальная группа на констатирующем этапе; К1 – контрольная группа на констатирующем этапе; Э2 – экспериментальная группа на контрольном этапе; К2 – контрольная группа на контрольном этапе.

Интеллектуально-творческий компонент исследовательских способностей

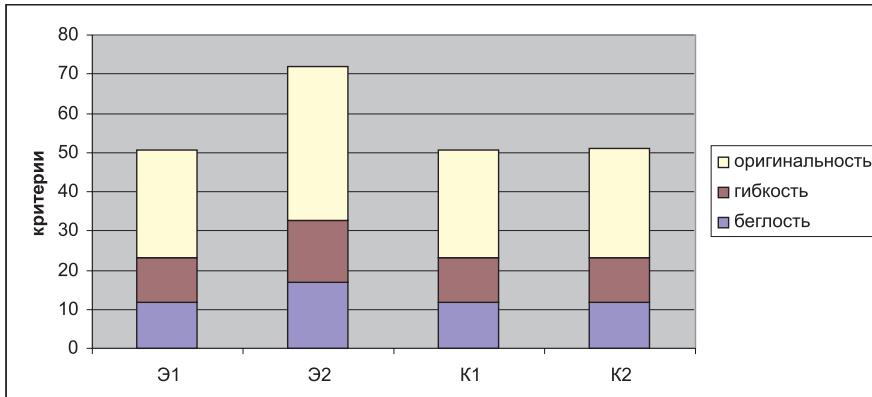


Рис. 4. Интеллектуально-творческий компонент (дивергентное мышление)

Условные обозначения: Э1 – экспериментальная группа на констатирующем этапе; К1 – контрольная группа на констатирующем этапе; Э2 – экспериментальная группа на контрольном этапе; К2 – контрольная группа на контрольном этапе.

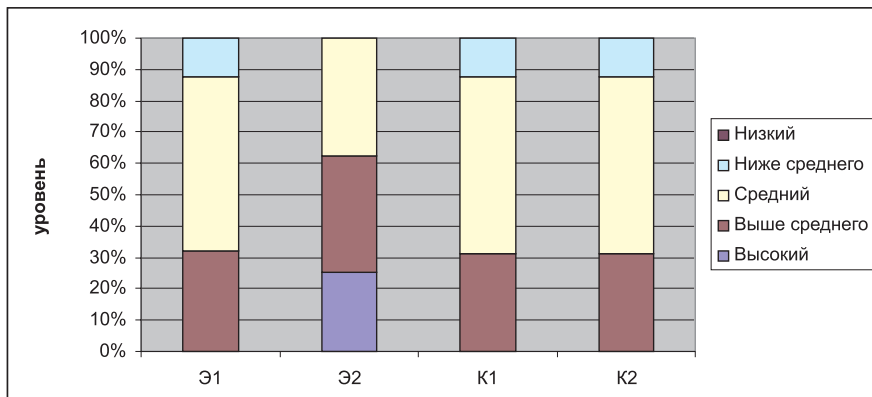


Рис. 5. Интеллектуально-творческий компонент (конвергентное мышление)

Условные обозначения: Э1 – экспериментальная группа на констатирующем этапе; К1 – контрольная группа на констатирующем этапе; Э2 – экспериментальная группа на контрольном этапе; К2 – контрольная группа на контрольном этапе.

Таким образом, анализ проведенного эмпирического исследования свидетельствует о том, что специально-организованное целенаправленное исследовательское обучение в образовательном процессе выступает главным инструментом и является важной основой, обеспечивающей развитие исследовательских способностей будущих педагогов-психологов.

Библиографический список

1. Берлайн, Д. Е. Любознательность и поиск информации / Д. Е. Берлайн // Вопросы психологии. – 1966. – № 3. – С. 54–60.

2. **Кларин, М. В.** Инновации в мировой педагогике: обучение на основе исследования, игры и дискуссии / М. В. Кларин. – Рига, НПЦ, Эксперимент, 1995. – 176 с.
3. **Котлярова, Л. И.** Изучение познавательных запросов учащихся / Л. И. Котлярова // Вопросы психологии. – 1969. – № 2. – С. 132–136.
4. **Леонтович, А. В.** Учебно-исследовательская деятельность школьников как модель педагогической технологии / А. В. Леонтович // Школьные технологии. – 1999. – № 1–2. – С. 132–137.
5. **Обухов, А. С.** Развитие исследовательской деятельности учащихся / А. С. Обухов // Народное образование. – 2004. – № 2. – С. 146–148.
6. **Савенков, А. И.** Исследовательское обучение и проектирование в современном образовании / А. И. Савенков // Исследовательская работа школьников. – 2004. – № 1. – С. 22–31.
7. **Савенков, А. И.** Психологические основы исследовательского подхода к обучению: учеб. пособие / А. И. Савенков. – М.: Ось, 2006. – 480 с.
8. **Соловейчик, С. Л.** От интересов к способностям / С. Л. Соловейчик // Воспитание школьников. – 1968. – № 6. – С. 28–35.
9. **Щукина, Г. И.** Активизация познавательной деятельности учащихся в учебном процессе / Г. И. Щукина. – М.: Просвещение, 1990. – 160 с.

УДК 371. 487: 796

Е. С. Борисенкова

СПОРТИВНЫЕ ТАНЦЫ НА ПАРКЕТЕ КАК ВАЖНЫЙ ФАКТОР ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Основы эстетического воспитания личности, как известно, закладываются с раннего возраста. Но ведущая роль в этом принадлежит школе, призванной создать фундамент для дальнейшего совершенствования данного процесса. Вопросы эстетического воспитания младших школьников относятся к числу наиболее актуальных проблем современной педагогической науки и практики. Объясняется это тем, что решение практических задач воспитания личности с широкими эстетическими запросами, высокой культурой эстетических способностей и потребностью в активной творческой деятельности – веление времени в изменяющихся социальных условиях. Всё это требует поиска новых подходов к гармоническому развитию личности, формированию эстетической компетенции как показателя уровня развития растущей личности.

Центральное место в решении данной проблемы педагогика отводит воздействию на субъект средствами искусства. Это отмечают многие учёные –

Л. С. Выготский, Г. Д. Гачев, Е. С. Громов, В. Г. Грязева, М. С. Каган, О. А. Кривцун, А. А. Мелик-Пашаев, В. А. Петров и др. Будучи формой художественного освоения действительности, искусство, вместе с тем, является средством её эстетического познания. Отметим однако, что эстетическое воспитание осуществляется как в процессе познания жизни через восприятие произведений искусства, способных вызвать переживание, так и в процессе собственной спортивной деятельности субъекта, особенно в условиях специально организованных занятий спортивными танцами.

Известно, что *эстетическое воспитание* – процесс формирования способностей восприятия и понимания прекрасного в искусстве и жизни, выработки эстетических знаний и вкусов, развития задатков и способностей в области искусства [3, с. 34]. И на протяжении многих столетий эстетика ограничивала себя областью искусства. Но мир эстетических явлений, и в частности формы эстетической деятельности человека, значительно шире и многообразнее. Эстетические ценности создаются и воспринимаются людьми не только в искусстве, но и во взаимодействии с природой, в процессе труда, в быту, общении с другими людьми, в самых различных сферах человеческой жизни и деятельности.

Тенденция к усилению эстетического содержания и стремление к совершенству движений – характерная особенность современного спорта. И, как показывает практика, наш собственный опыт, изучение эстетического содержания спортивных танцев на паркете требует трёх основных аспектов.

Первое, в ритме и движении человек черпает физическое и моральное наслаждение. Теоретики спорта и эстетики постоянно подчёркивают, что каждый исполнитель обогащает свои ощущения личным опытом, техникой, самосознанием и индивидуальным восприятием.

Второе, это наслаждение становится тем острее, чем совершеннее ритм и движение. Ритм, по существу, – синоним танца, который и задаёт движения. И эта гармония ритма и движений, по мнению ряда авторов, характеризуется соединением «эстетических элементов», их контрастностью и сопоставимостью.

Третье, существуют определяемые критерии эстетической деятельности [1, с. 243–244].

В современном спорте спортсмены стремятся придать своим действиям эстетическую выразительность и эстетическое совершенство. Это особенно характерно для технико-эстетических видов спорта (фигурное катание, художественная и спортивная гимнастика, спортивные танцы), где эстетическое впечатление от выполняемых спортсменом действий прямо и непосредственно влияет на спортивный результат (через судейскую оценку). Поэтому нами были проанализированы наиболее важные эстетические показатели спортивно-технического мастерства, которые учитываются при судействе [8, с. 134–136]:

– *красота* – лёгкость, геометрическая точность, согласованность, ритмичность, последовательность, гармоничность сочетания движений и музыки и т. п.;

– *зрелищность, эффективность, яркость* – оригинальность, широта движений, смена темпа, характер движений, эмоциональных нюансов, согласованность работы и высокое индивидуальное мастерство;

– *гармоничность* – наилучшее соотношение, установленное между составными элементами двигательного акта;

– *естественность* – лёгкость непринуждённость, отсутствие натянутости, непосредственность, простота;

– *ритмичность* – правильная организация движений во времени, закономерное чередование (длительность, паузы, акцентирование) отдельных элементов движения;

– *амплитуда движений* – размах движений отдельных частей тела по отношению друг к другу и всего тела по отношению к снаряду или партнёру;

– *техничность* – система действий спортсмена, соответствующая современным представлениям об образцовой технике исполнения, обеспечивающая максимальную эффективность его движений, уровень владения совокупностью необходимых двигательных навыков;

– *музыкальность* – соответствие движений характеру музыки, соблюдение темпа, заданного композитором и ритма произведения;

– *хореографичность* – характеристика исполнительского мастерства, связанная с соответствием движений рук, ног, туловища и осанки принятым нормам хореографии;

– *виртуозность* – высшая ступень мастерства спортсмена при исполнении комбинаций в целом и особенно техничное исполнение какого-либо элемента с проявлением некоторых характеристик движения в «превосходной степени»;

– *динамичность* – результат соотношения внутренних и внешних сил, обуславливающих выполнение двигательного акта и выражающийся темпом, ритмом, амплитудой;

– *лёгкость* – характеристика движений, выполняемых с малым усилием, без физического напряжения;

– *точность* – качество двигательного акта, реализованное соблюдением заранее установленной системы характеристик;

– *пластичность* – закономерная последовательность сменяющихся положений человеческого тела, а также его отдельных частей, при условии их гармонической слаженности, непрерывности, слитности;

– *мягкость* – умение двигаться эластично, гибко, ритмично, способность расслабляться;

- *эlegantность* – изящество, сдержанность, внимание к выразительности линии, мягкость, пластичность;
- *художественность* – система физических упражнений, преимущественно танцевального характера, отличающихся ритмичностью, пластичностью, выразительностью, особой утончённостью движений, органической связью с музыкой;
- *выразительность* – выполнение упражнения с эмоциональным отражением замысла и особенностей движений;
- *артистичность* – совершенство, законченность, выразительность, изящество, самобытность выполнения движений в целом;
- *культура движений* – это, в широком смысле, техника и школа исполнения движений, манера держаться, умение изменять в нужный момент направление, темп, амплитуду, скорость, ритм движений, динамичность, элегантность, пластичность и лёгкость движений, а в узком смысле, правильная осанка, точность положений частей тела, оттянутые носки и выпрямленные колени.

На наш взгляд, заслуживает внимания и точка зрения Б. Лоу на содержание эстетического аспекта спортивной деятельности. Автор выделяет два типа критериев [4, с. 32–33]: неуточняемые, интуитивно ясные, неопределяемые параметры красоты спорта (единство, гармония, форма, динамика, плавность, изящество, ритм, уравновешенность, усилие, наслаждение усилием); и более точные, определяемые параметры красоты спорта («быстрее, выше, сильнее», сила, скорость, точность, мощь, стратегия).

Поставим и проблемный вопрос, что же такое танец? По мнению В. В. Пигулевского, танец – это [6, с. 46–47]: а) искусство пластических и ритмических движений тела, характеризующих внутреннее состояние человека; б) ряд таких движений, исполняемых в собственном темпе и ритме в такт музыки, а так же музыкальное произведение в ритме и стиле таких движений.

Существует пять основных критериев судейства в спортивных танцах на паркете, которые апробированы в нашей опытной работе и позволяют объективно оценивать действия танцоров-спортсменов: тайминг (постановка ноги в соответствии с ударом музыки), линии пары, техника исполнения, имидж пары, музыкальность исполнения комбинаций.

Сегодня редко кто задумывается над тем, как возникла связь искусства и спорта. Мы научились воспринимать её как совершенно естественную. Однако необходимо обратить самое пристальное внимание на выявляемые при анализе спорта и искусства общность и разнообразие их элементов. Всегда перед нами встаёт вопрос: можно ли спорт, и в частности спортивные танцы на паркете, включить в область искусства хотя бы частично. Ведь спорт даёт человеку возможность самовыражения, а элементы зрелищности приносят спорту общественное признание и средства к существованию.

Сомнение в том, что основные ценности в спорте и искусстве совпадают, распространились уже давно и широко. Спорт – всегда соревнование. Искусству эта черта свойственна в меньшей степени, хотя бывают и исключения. Однако, существуют и мнения, что при сравнении спорта с искусством выявляется больше сходств, чем различий. Так, например, Б. Лоу утверждает, что они схожи в трех важных аспектах. Их объединяет, во-первых, большой эмоциональный подъём; во-вторых, наличие законов и правил, которые являются их неотъемлемой частью существования; наконец, в-третьих, созидательный и творческий характер спорта и искусства.

Как показал наш опыт обучения детей спортивным танцам на паркете, освоение духовно-ценностной стороны действительности требует [1, с. 245]:

а) художественно специфичных (психических) механизмов восприятия и представления жизненных явлений в единстве с их духовным переживанием;

б) фантазии, преобразующей в выразительную (т. е. раскрывающую и усиливающую смысл) предметность реального и ею же творимых возможных миров;

в) оперативного мышления, преобразующего вместе с фантазией идеальные предметно-ценностные реалии во имя своей особой цели – постижения-обобщения мира в его ценностной логике.

Следует особенно подчеркнуть, что имеются, как считает ряд учёных [2; 5; 7], все основания предполагать: конкретная роль и характер художественной психики управляются в процессе творчества для определённой культурной общности и одновременно индивидуальной для каждого субъекта информационно-программирующей системой художественного сознания.

Физическое воспитание и танцевальная подготовка выступают как специализированные формы управления развитием способностей и свойств личности школьника посредством освоения культуры двигательной деятельности. Соответственно их содержание, состав задач и целей, средств, методов и технологий должны иметь общую матрицу (программу).

В основу организованного эксперимента нами положена авторская программа, цель которой, гармоничное развитие детей младшего школьного возраста. *Программа* включает общие и частные задачи, которые реализуются в *базовой* и *вариативной* частях, а также в теоретическом разделе. Она предусматривает использование на занятиях кроме основных средств физического воспитания, элементов игропластики, игроритмики, танцев и танцевальных упражнений различной направленности.

Разработанная нами и апробированная авторская программа состоит из следующих разделов:

– теоретическая подготовка детей, занимающихся спортивными танцами на паркете;

- изучение различных танцевальных жанров, отражающих региональную (этнохудожественную) специфику;
- современное спортивное направление;
- художественно-эстетическое направление актуальное для детей данного возрастного ценза.

Теоретическая подготовка детей подразумевает формирование художественного сознания, определённых знаний по специфике и терминологии спортивных танцев на паркете.

Раздел «Изучение различных танцевальных направлений» включает в себя овладение практическими умениями и навыками по народному, классическому, современному и, в большей степени естественно, по спортивным танцам на паркете. Следует отметить, что изучение различных танцевальных направлений способствует эффективному формированию двигательной координации детей младшего школьного возраста.

Помимо средств общей физической подготовки, *раздел Спортивной направленности* включает в себя также средства и методы йоги и аэробной гимнастики, которые специфичны для формирования специальных двигательных умений и навыков в спортивных танцах на паркете.

Художественно-эстетический раздел предполагает посещение театров, музеев, спортивных мероприятий, а также сообщение сведений о различных музыкальных и танцевальных жанрах, уроки сценического поведения.

Как видно из содержания разработанной и апробированной программы, довольно широк её диапазон по направлениям деятельности. Необходимо сделать акцент на формировании и развитии специфичных для спортивных танцев на паркете знаний, умениях и навыках. Однако при этом, именно овладение широким спектром двигательной художественно-спортивной деятельности позволит сформировать гармонически развитую личность с высоким уровнем эстетической культуры.

Сегодня, как известно, в России остро стоит проблема отсутствия специалистов по спортивным танцам на паркете. Хотя этот вид спорта довольно уверенно зарекомендовал себя на международной арене. Тренер по спортивным танцам, никогда не стоявший у «станка», не исполнявший конкурсно-танцевальной программы, не получивший системного образования и не знающий принципы спортивной тренировки, всегда будет ограничен в танцевально-спортивном творчестве. Он будет склонен к ремесленнической передаче спортивных навыков и лишь ограниченного числа танцевальных текстов. Тренеру необходимо знать не только танцевально-спортивный материал, но и иметь уровень профессионализма руководства танцевально-спортивным коллективом. Более того, быть духовно, эстетически, нравственно богатой личностью. Ведь дети, зачастую подражают своему окружению, тем взрослым, которые активно участвуют в процессе их воспитания. Поэтому

уровень эстетической воспитанности самого тренера имеет приоритетное значение в процессе становления юных танцоров на паркете.

К сожалению, сегодня происходит коммерциализация и дегуманизация искусства, культуры и самой жизни. Той среды, в которой школа, система образования, родители и само общество должны решать вопросы эстетического воспитания детей и подростков. Это и является проблемой, предметом тревоги для тех, кто занимается воспитанием. Появляется необходимость в расширении диапазона средств и методов эстетического воспитания школьников, чтобы противостоять этому пагубному явлению. Необходимо подобрать такие средства и методы эстетического воспитания, которые были бы приемлемы и интересны современному молодому поколению, содержали бы в себе высокий морально-эстетический ценз как организованные занятия спортивными танцами на паркете.

Библиографический список

1. **Борисенкова, Е. С.** Спортивные танцы на паркете: сочетание спорта и искусства / Е. С. Борисенкова // Саморазвитие человека: инновации в образовательном пространстве: материалы международной науч.-практич. конф. – Н. Новгород : Изд-во ВГИПУ, 2007. – Ч. 2. – С. 242–247.
2. **Выготский, Л. С.** Психология искусства / Л. С. Выготский. – М. : Педагогика, 1996. – 389 с.
3. **Громов, Е. С.** Основные эстетические категории / Е. С. Громов. – М. : Знание, 1981. – 64 с.
4. **Лоу, Б.** Красота спорта: междисциплинарные исследования / Б. Лоу; пер. с англ. И. Л. Моничева; под ред. В. И. Столярова; послесл. В. И. Столярова, М. Я. Сараф. – М. : Радуга, 1984. – 256 с.
5. **Педагогика:** учебник / Л. П. Кривщенко [и др.]; под ред. Л. П. Кривщенко. – М. : ТК Велби, Изд-во Проспект, 2006. – 432 с.
6. **Пигулевский, В. В.** Системный анализ танцевальной музыки / В. В. Пигулевский // Спортивные танцы: бюллетень / под ред. А. А. Коваленко; РГАФК. – М., 2000. – № 1 (9). – С. 46–49.
7. **Роман с танцем** / сост. М. Ерёмина. – СПб : Созвездие, 1998. – 252 с.
8. **Спорт, духовные ценности, культура: теоретические концепции и прикладные программы** / В. В. Кузин, В. И. Столяров, Н. Н. Чесноков. – М. : РГАФК. – Вып. 5: Спорт, эстетика, искусство. – 1997. – 266 с.

Л. Н. Гуенко

ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ СОЦИАЛЬНОГО ПЕДАГОГА ПО ФОРМИРОВАНИЮ СОЦИАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПОДРОСТКОВ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ

В условиях меняющегося общества возрастает необходимость готовить подрастающее поколение к жизни, формировать личность, способную адаптироваться к социально – экономическим переменам, устойчивую к воздействию негативных факторов внешней среды. Достижение успеха в жизни во многом связывается с наличием и уровнем развития социальной компетентности у выпускников общеобразовательных учреждений, умений взаимодействовать с окружающими людьми, гармонизировать свои отношения с обществом, принимать адекватные сложившейся ситуации решения.

Одной из основных задач воспитания современных школьников является успешное вхождение их в систему социальных отношений, а также освоение ими норм и предписаний, регулирующих эти отношения, ибо одним из базовых требований, предъявляемых индивиду со стороны общества, является регуляция собственного поведения на основе этих норм.

Трудности в понимании причин и механизмов поведения окружающих часто выступают в качестве социальной дезадаптации школьников. Особенно это отмечается в подростковом возрасте. Подросток, находясь в процессе адаптации к меняющимся условиям, испытывает различного рода трудности. С одной стороны, он получает свободу действия, с другой – не имеет достаточного опыта и необходимого объема социальных знаний, умений и навыков. Все это происходит на фоне кризиса подросткового возраста, для которого характерен максимализм восприятия, повышенная конфликтность, не критичность оценок, снижение родительского авторитета и т. д. В связи с этим в современных социально-экономических условиях возрастает роль формирования социальной компетентности подростков.

В этой ситуации важна помощь подростку в процессе развития его социальной компетентности. Одним из каналов поддержки может выступать социально-педагогическая служба общеобразовательного учреждения, особая роль в которой отводится деятельности социального педагога.

Анализ литературы и изучение сложившегося опыта показывают, что практически отсутствуют исследования, посвященные формированию социальной компетентности подростков в общеобразовательных учреждениях.

Анализ литературы показывает, что существует несколько подходов к пониманию социальной компетентности.

Так, в англоязычной литературе представлена прагматическая модель социальной компетентности, которая в широком смысле представляет собой «способность выбирать и достигать желаемых и доступных целей путем обретения контроля над эмоциями и поведением индивида через понимание, установку контактов и влияние на окружающих» [10].

Н. В. Калинина соотносит социальную компетентность с психической устойчивостью индивида и понимает ее как механизм активизации внутренних резервов личности, способствующих сохранению и укреплению психического здоровья [4].

В работах И. И. Лукьяновой социальная компетентность представлена как личное образование, которое предполагает осознание необходимости принятия «норм» конкретного социума, стремление к его пониманию, определение и выбор возможных и наиболее эффективных способов деятельности, вариантов поведения [5].

К этому пониманию, но с учетом возрастной дифференциации, приближаются Вим Слот, Хан Спаниард (нидерландская модель). Социальная компетентность, по их мнению, состояние равновесия между требованиями, предъявляемыми к ребенку в данный возрастной период со стороны общества, среды, в которой он живет, и его возможностями [6].

Л. М. Иванов, Е. В. Конева адаптировали нидерландскую модель повышения социальной компетентности к российским социокультурным условиям. Они ввели подход, ориентированный на компетенцию и личностный рост. Обращается внимание на положительные силы, имеющиеся в самом человеке и в его окружении [3].

Опираясь на подход И. И. Лукьяновой и нидерландскую модель социальной компетентности, мы определяем ее как совокупность знаний, умений, навыков, необходимых для социализации подростков, связанных с социальной активностью, организованностью, самостоятельностью, уверенностью в себе, обеспечивающих адаптацию в обществе и способствующих самореализации, самоопределению подростков.

С учетом этого понятия определены 3 базовых составляющих социальной компетентности: 1) знание своих прав и обязанностей; 2) направленность индивида на достижение определенных конструктивных целей; 3) навыки межличностного взаимодействия.

Базой исследования стали Муниципальное общеобразовательное учреждение «Лицей «Сигма»; общеобразовательная школа № 107 г. Барнаула. В исследовании приняли участие 226 подростков в возрасте от 12 до 14 лет.

С целью изучения социальной компетентности подростков мы использовали методики: А. М. Прихожан «Шкала социальной компетентности»; Р. В. Овчаровой по диагностике «помех общения»; К. Роджерса и Р. Даймонда – опросник «Социально психологической адаптированности» (СПА).

На основе проведенной методики «Шкала социальной компетентности» получены следующие показатели: «Умеет принимать решения и выполнять их»: мальчики – 36,1%, девочки – 50,0%; «Ответственно относится к школьным обязанностям»: мальчики – 38,9%, девочки – 40,0%; «Выполняет намеченное дело до конца»: мальчики – 38,9%, девочки – 56,7%; «Следит за своей одеждой, обувью, может полностью ухаживать за собой»: мальчики 38,9%, девочки – 36,7%; «Проявляет требовательность к себе»: мальчики 38,9%, девочки – 50,0%; «Владеет средствами, способами достижения цели»: мальчики – 36,1%, девочки – 46,7%; «Можно полностью довериться, положиться»: мальчики – 41,7%, девочки – 43,3%; «Осознает свои затруднения, проблемы, может проанализировать их причины»: мальчики 38,9%, девочки – 46,7%; «Стремится разобраться в себе, понять свои возможности, способности»: мальчики – 38,9%, девочки – 53,3%; «Может работать сосредоточенно, не отвлекаясь»: мальчики – 44,4%, девочки – 56,7%; «Без напоминаний выполняет домашние задания»: мальчики 44,4%, девочки – 52,4%; «Понимает необходимость правил (поведения, выполнения задания и т. п.) и умеет подчиняться им»: мальчики – 43,3%, девочки – 61,9%.

Полученные результаты показал низкий уровень знаний подростков своих прав и обязанностей, а также недостаточное владение умением определять и достигать намеченную цель.

Изучая уровень социально-коммуникативной компетентности, мы установили помехи общения. Помехами общения, снижающими уровень эффективности социально-коммуникативной компетентности, с точки зрения гуманистической концепции, называются: социально-коммуникативная неуклюжесть; нетерпимость к неопределенности; конформизм; повышенное стремление к превосходству над другими людьми; социальная не толерантность; преобладание мотивов избегания неудач и низкий порог чувствительности к блокировке потребностей, стремлений и желаний.

Проведенная диагностика подростков общеобразовательных учреждений позволила определить «помехи общения», возникающие у подростков в процессе взаимодействия: «Социально-коммуникативная неуклюжесть» – 27,47%; «Нетерпимость к неопределенности» – 41,43%; «Конформизм» – 37,52%; «Повышенное стремление к превосходству над другими людьми» – 67,17%; «Преобладание мотивов избегания неудач и низкий порог чувствительности к блокировке потребностей, стремлений и желаний» – 29,5%; «Социальная не толерантность» – 50,67%. Приведенные данные свидетельствуют о том, что подростки испытывают затруднения в общении.

Используя опросник социально психологической адаптированности (СПА) К. Роджерса и Р. Даймонда, мы определили интегральные показатели по шкалам: «Адаптация» – 59%; «Самоприятие» – 65%; «Приятие других» –

57%; «Эмоциональная комфортность» – 55%; «Интернальность» – 65%; «Стремление к доминированию» – 37%.

С целью формирования социальной компетентности подростков деятельность социального педагога была направлена на разработку программы «Забота» и ее реализацию в Муниципальном общеобразовательном учреждении «Лицей «СИГМА» г. Барнаула.

Содержание деятельности в рамках разработанной программы представлено направлениями (блоками), актуализирующими наиболее значимые сферы жизнедеятельности подростков: «Правовой», «Научись общаться», «Досуг», «Я» и моя семья».

I. «Правовой» блок

Цель: сформировать правовые знания подростков и понимание ими своих обязанностей.

Задачи: обеспечение подростков информацией по правовой тематике; включение подростков-волонтеров в социальное проектирование по оказанию социально-правовой помощи и поддержки учащимся; рефлексивная оценка собственного социального опыта с точки зрения правовых норм.

II. Блок «Научись общаться»

Цель: сформировать коммуникативные умения подростков.

Задачи: определение личностных особенностей и особенностей общения каждого подростка; отработка умений отражать эмпатию, вербализовать свои чувства; отработка вербальных и невербальных средств общения, умений сопереживать и выражать симпатию; отработка умений предъявления требовательности к себе, внимания к другим; оказания психологической поддержки друг другу.

III. Блок «Досуг»

Цель: создать условия для проявления социальной активности.

Задачи: развить социальную активность подростков; развить организаторские способности каждого подростка; воспитать чувства товарищества и ответственности; реализовать навыки межличностного общения.

IV. Блок – «Я» и моя семья»

Цель: формировать основы социальной компетентности в семейных отношениях.

Задачи: улучшение внутрисемейных отношений; выбор оптимальной стратегии поведения в конкретных ситуациях; поиск воспитательных ресурсов в семье.

Содержание деятельности социального педагога по данной программе направлено на формирование социальной компетентности подростков. В процессе реализации программы мы подготовили подростков – волонтеров, которые проводили групповые занятия со сверстниками по правовой тематике, осуществляли социальное проектирование по оказанию социально-правовой помощи и поддержки друг другу и окружающим, что обеспе-

чило их знаниями по правовой тематике и способствовало формированию осознания своих прав и обязанностей.

С целью развития коммуникативных умений на занятиях обсуждались качества, важные для межличностного общения, изучались возможности использования своих сильных сторон во взаимоотношениях с окружающими.

В ходе занятий подростки искали (каждый) свои слабые стороны в межличностном общении и осуществляли поиск ресурсного состояния посредством рефлексии собственных достижений, строили перспективы развития, что способствовало значительному снижению «помех общения».

Проявлению социальной активности подростков способствовали проводимые коллективные творческие дела, мероприятия, конкурсы. Подростки учились планировать свою деятельность, исполняли ведущие и второстепенные роли, тем самым развивали свои организаторские способности; формировали чувства товарищества, ответственности.

В ходе реализации программы проводилась работа и с родителями подростков. Анализировались и проигрывались на занятиях конкретные семейные ситуации, давались рекомендации, способствующие фокусированию положительных влияний семьи на воспитание подростка.

Реализация разработанной программы «Забота» по формированию социальной компетентности подростков в экспериментальной группе (ЭГ) и контрольной группе (КГ) позволило отметить положительную динамику социальной компетентности в экспериментальной группе. Полученные данные приведены в таблице (см. ниже).

Социальная компетентность подростков (среднее значение), в %

Сфера социальной компетентности	Возраст					
	12 лет		13 лет		14 лет	
	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ
Самостоятельность	78,9	81,5	76,7	84,3	60	84,4
Уверенность в себе	81,1	82,9	77,8	81,9	80,7	83,3
Отношение к своим обязанностям	75,6	76,9	72,2	80,6	83,3	85
Развитие общения	75,6	76,4	68,3	82,2	70,3	79,4
Организованность, развитие произвольности	71,1	75,6	71,7	75,7	70,6	76,7
Интерес к социальной жизни, наличие увлечений, владение современными технологиями	72,8	73,8	66,7	73,3	73,9	75,1

Как видно из таблицы, фактически по всем показателям социальной компетентности наблюдается положительная динамика, причем, подростки (14 лет) имеют более высокий результат по сферам «Самостоятельность» (84,4%) и «Развитие общения» (79,4%). Изменился коэффициент социальной

компетентности: у мальчиков от – «–0,2» до «0,3» и у девочек от – «–0,2» до «0,2», произошли изменения в поведенческой сфере участников экспериментальной группы.

Проведенное исследование позволяет сделать вывод о том, что реализация разработанной нами программы по формированию социальной компетентности подростков содействует овладению ими системой знаний о социальной действительности и о себе, социальными умениями и навыками, элементами самоконтроля, умением использовать личный опыт, адекватно адаптироваться в определенных ситуациях, принимать соответствующие решения.

Библиографический список

1. **Болотов, В. А.** Компетентностная модель: от идеи к образовательной парадигме / В. А. Болотов, В. В. Сериков // Педагогика. – 2003. – № 10. – С. 8–14.
2. **Гиенко, Л. Н.** Становление социальной компетентности подростков / Л. Н. Гиенко // Актуальные проблемы психологии и педагогики: материалы региональной студенческой научно-практической конференции / под ред. В. Г. Бабина, В. П. Долговых, Н. В. Долговой, Л. В. Чубинидзе. – Горно-Алтайск: изд-во Горно-Алтайский государственный университет. – 2005. – С. 17–22.
3. **Иванов, Л. М.** Применение нидерландской модели повышения социальной компетенции подростков / Л. М. Иванов, Е. В. Конева // Вестник психологической и социально-реабилитационной работы. – 2001. – № 2. – С. 30–76.
4. **Калинина, Н. В.** Формирование социальной компетенции как механизма укрепления психического здоровья подрастающего поколения / Н. В. Калинина // Психол. наука и образование. – 2001. – № 4. – С. 17–21.
5. **Лукьянова, И. И.** Базовые потребности возраста как основа развития социальной компетенции у подростков / И. И. Лукьянова // Психол. наука и образование. – 2001. – № 4. – С. 41–47.
6. **Слот, В.** Нидерландская модель социальной помощи детям и подросткам, ориентированная на социальную компетенцию / В. Слот, Х. Спанярд // Вестник психологической и социально-реабилитационной работы. – 2000. – № 1. – С. 30 – 45.
7. **Хуторской, А. В.** Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования // Народное образование. – 2003 – № 2 – С 58–64.
8. **Шептенко, П. А.** Методика и технология работы социального педагога / П. А. Шептенко, Г. А. Воронина. – М. – 2007 – 208 с.
9. **Ewart, C. K., Jorgensen, R. S., Suchday S., Chen E., Matthews K. A.,** Measuring Stress Resilience & Coping in Vulnerable Youth. The Social Competence Interview. Psychological Assessment. – 2002. – 14. – P. 339–352.

Ф. А. Зуева

**ТЕХНИЧЕСКОЕ МЫШЛЕНИЕ КАК КОМПОНЕНТ
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РЕПРОДУЦИРОВАНИЯ
ПОТЕНЦИАЛА ЛИЧНОСТИ УЧАЩИХСЯ
В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ**

Реализация приоритетных направлений развития России, определенных Президентом Российской Федерации, намеченный рост валового национального продукта, экономического и военного потенциала страны может столкнуться и уже сталкивается со следующими проблемами:

- в системе трудовых ресурсов резко уменьшается число квалифицированных специалистов, владеющих современной техникой и технологиями производства, в том числе, среди рабочих специальностей и инженерно-технических кадров, способных обеспечить функционирование и развитие ключевых отраслей современного производства;

- возможности перехода российской армии на функционально новый технический уровень оснащения, предполагающий освоение, обслуживание и управление призывниками современной военной техникой, насыщенной электроникой, при существующем уровне технико-технологической подготовки в общеобразовательной и профессиональной школах;

- увеличение числа техногенных катастроф, обусловленных, в большинстве случаев, недостаточно квалифицированным техническим обслуживанием и эксплуатацией современных сложных технических объектов;

- смещение акцентов в системе образования на экономико-гуманитарную направленность, как в системе общего, так и специального образования, и как следствие, сдерживание подъема промышленного производства России в связи с разрушением существовавшей ранее системы подготовки и повышения квалификации инженерно-технических и рабочих кадров, системы профессиональной ориентации, в целом.

Анализ причин приводит к осознанию назревшего противоречия между запросами современного производства и сложившейся практикой профессиональной подготовки учащихся. В первую очередь следует указать, что эта практика не реализует в должной мере принципы целостности, всесторонности в развитии обучающихся, не обеспечивает их готовности к профессиональному самоопределению. Нарушение целостности уже заложено в отборе и композиции содержания образования: бессистемно распределенный по учебным предметам материал не создает целостной картины современного производственного процесса, не выступает необходимым переходным звеном между общеобразовательной и профессиональной подготовкой

учащихся. В соответствии с данными Центра социально-профессионального самоопределения Института содержания и методов обучения РАО, подтверждаемые и другими источниками (Министерство здравоохранения и социального развития РФ, Центр трудовых исследований Государственного университета – Высшей школы экономики и др.) можно отметить следующие тенденции:

- 50 % учащихся, как правило, выбор профессионального будущего не связывают со своими реальными возможностями и с потребностями рынка труда;
- 46 % учащихся ориентированы в выборе профессии на поддержку со стороны взрослых (родителей, родственников или знакомых);
- 67 % не имеют представления о научных основах выбора профессии, в том числе не владеют информацией о требованиях профессии к ее «соискателю» и не владеют умениями анализа своих возможностей в профессиональном выборе;
- 44 % не обеспечены сведениями о возможностях обучения по интересующей сфере деятельности;
- до 15–20 % поступающих в систему начального профессионального образования оказываются непригодными к избранной профессии;
- лишь 28 % выпускников общеобразовательных учреждений намерены работать в сфере материального производства.

К причинам сложившегося положения следует отнести:

- отсутствие государственной заинтересованности в социальном сопровождении подготовки кадров еще со школьной скамьи;
- нежелание педагогов уделять должное внимание психолого-педагогической поддержке самоопределения школьников;
- отсутствие у родителей педагогической культуры оказания помощи своим детям в решении вопросов профессионального самоопределения (они, как правило, переоценивают или недооценивают способности детей);
- слабые контакты между общеобразовательными учреждениями и учреждениями профессионального образования не только в аспекте преемственности содержания образования, но и в подготовке к будущей профессиональной деятельности.

Перечень причин недостатков можно продолжить. Однако их уже достаточно, чтобы отметить, что такая ситуация существенно затрудняет решение проблемы самоопределения школьников в выборе профиля обучения, пути продолжения образования, профессиональной карьеры. Растущая интеллектуализация профессиональной деятельности, вызванная научно-техническим прогрессом, экономическими интересами развивающегося производства актуализировала проблему повышения общеобразовательного и общетехнического уровней будущих специалистов, так как повышение эффективности

производства немыслимо без опережающего развития главной производительной силы – человека.

Понимание данной ситуации ведет к переосмыслению характера современного образования и сферы профориентационной деятельности. В первом случае они вызывают потребность в принятии мер с тем, чтобы общее образование предоставляло в большей степени основу для профессиональной подготовки по профилю, нежели для узкой специализации. Возникает необходимость в обеспечении надлежащей профессиональной подготовки и переподготовки, вызываемая изменениями профиля деятельности в связи с отмеченными выше явлениями и тенденциями, что постулируется представленной концепцией. При этом необходимо подчеркнуть, что эволюционными ступенями профессионального репродуцирования потенциала личности являются предпрофильное и профильное образование учащихся.

Следовательно, постановка образовательных целей должна быть ориентирована на «профессиональное репродуцирование» потенциала личности. Прогрессивной тенденцией в современных педагогических исследованиях по данной проблеме является поиск подходов, определяющих стратегию исследования и позволяющих создать целостную теорию профессионального репродуцирования потенциала личности, что и представлено в данной работе.

Термин «профессиональное репродуцирование потенциала личности» в контексте нашего исследования употребляется как:

1. синоним «воспроизведения», т. е. процесс внутренней мобилизации потенциальных возможностей личности;
2. синоним «развития», т. е. процесс внутреннего изменения личности, способность к дальнейшему продуцированию;
3. синоним «социализации», т. е. создание и реализация внешних условий для развития личности.

Специфическими свойствами (закономерностями) этого процесса являются следующие:

- имманентность: способность к развитию заложена в человеке природой, она есть неотъемлемое свойство личности;
- биогенность: психическое развитие личности во многом определяется биологическим механизмом наследственности;
- социогенность: социальная среда, в которой происходит развитие человека, оказывает огромное влияние на формирование личности;
- психогенность: человек как саморегулирующаяся и самоуправляющаяся система, процесс развития подвержен саморегуляции и самоуправлению;
- индивидуальность: личность представляет собой уникальное явление, отличающееся индивидуальным подбором качеств и собственным вариантом развития;

– стадийность: развитие личности подчиняется всеобщему закону цикличности, претерпевая стадии зарождения, роста, кульминации, увядания, упадка.

Ответ на вопрос: в какой мере развитие сознания зависит от обучения и социальных условий, а в какой – от естественного возрастного созревания, принципиально важен: он определяет границы потенциальных возможностей учащегося, и следовательно, цели и задачи внешних педагогических воздействий.

Анализируя научную литературу, где освещены вопросы динамики профессионального становления, мы пришли к выводу, что профессиональное репродуцирование потенциала личности – это сложный динамический процесс, который зависит от содержания самой деятельности.

Следовательно, руководство данным процессом обучения наиболее целесообразно при помощи моделирования структуры деятельности учащихся. Моделирование рассматривается как средство научного исследования. Модель – это «образ» какого-либо объекта (явления) или системы объектов (явлений), используемых в определенных условиях в качестве «заместителя» или «представителя». При моделировании должны выполняться следующие условия:

– между моделью и моделируемым объектом или явлением имеется выраженное сходство;

– модель в процессе научного познания является «заместителем» оригинала, и ее изучение позволяет получить информацию, которую в иных условиях получить невозможно.

В контексте одного из аспектов профессионального репродуцирования потенциала личности рассматривается понятие «интегральный компонент» («интегральный» – неразрывно связанный, цельный, единый, преобразованный) как совокупность элементов учебного процесса, имеющих неразрывную связь собственных признаков с общесистемными, направленными на видовое преобразование мышления, в частности, технического. Так как в структуре учебно-познавательной деятельности техническое мышление не может быть универсальным компонентом, как например, самостоятельность, самоконтроль и т. д., оно отражает специфику учебного материала, то внесение технического мышления как интегрального компонента позволит проследить влияние вводимых преобразований на учебно-познавательную деятельность учащихся.

Целью включения технического мышления как интегрального компонента в структуру учебно-познавательной деятельности является построение механизма развития технического мышления и осваиваемой предметной деятельности в целом.

Модельные параметры потенциала личности учащихся и параметры образовательного процесса и условий группируются следующим образом:

- состояние обученности учащихся связано с общими и специальными компетенциями: к общим – относятся организационные, интеллектуальные, информационные и коммуникативные, к специальным – компетенции, формирующиеся в процессе освоения конкретной предметной деятельности и отражающие специфику самого предмета;

- стратегия профессионального репродуцирования потенциала личности должна учитывать установки учащихся на самоактуализацию и самореализацию, предоставляя им широкие возможности для самостоятельной углубленной специализации на основе личностных индивидуальных планов и образовательных программ;

- преподавание профилирующего предмета в контексте будущей профессиональной деятельности рассматривается как путь генерализации полученных учащимися компетенций.

Выполнение важнейших функций: создание условий для первоначального становления учащегося, подготовка к последующему этапу образования, предусматривающего профессиональное репродуцирование потенциала личности. Это потребует изучения индивидуальных особенностей и возможностей, выявления познавательных потребностей и интересов, определения перспектив личностного развития, предвидения трудностей в обучении. Диагностическая деятельность предполагает распознавание свойств, характеристик и состояний всех компонентов конкретной педагогической ситуации, разработку оснований для принятия и выполнения практических решений. В качестве предмета данной деятельности выступают цель взаимодействия, учебно-познавательная деятельность (степень сформированности ключевых компетенций, специфика преподавания).

Цель диагностической деятельности заключается в том, чтобы выявить информацию, позволяющую установить критерии и оценки педагогических ситуаций, определить зону поиска оптимальных решений, отрегулировать учебные действия учащихся и скорректировать педагогические действия, оценить эффективность результатов педагогического взаимодействия.

Профессиональное репродуцирование потенциала личности – это прежде всего мыслительный процесс, он не сводится только к процедурам диагностики, а предполагает особую организацию деятельности учащихся. Следовательно, в составе диагностической деятельности можно выделить группы действий:

- познавательные – анализ, классификация, установление причинно-следственных связей, распознавание случайных или ошибочных связей, моделирование и преобразование модели взаимодействия, экстраполяция, обобщение и др.;

- технологические – определение цели и разработка конкретных задач диагностического изучения, подбор соответствующего инструментария, накопление и обработка информации, накопление и обработка информа-

ции, определение тенденций и перспектив личностного развития учащегося, контроль за динамикой такого развития, самодиагностирование учащегося и реконструирование действий.

Основная идея профессионального репродуцирования потенциала личности заключается в том, что сначала устанавливается операциональный состав общих и частных приемов, посредством которых строится ориентировочная часть действия, затем организуется их усвоение.

О готовности в когнитивном компоненте можно судить на уровне синтеза, анализа, применения, качественно анализировать проблемные ситуации, проектировать полный оперативный образ ситуации.

Операциональной готовности – на уровне системного включения, на уровне моделирования, воспроизведения. В аксиологическом компоненте – формирование ценностного отношения к диагностической деятельности по всем трем критериям: когнитивному, эмоциональному, мотивационному)

Следует отметить, что процесс оценки профессионального репродуцирования потенциала личности учащихся – сложный и многоаспектный, и его необходимо строить с учетом ряда взаимосвязанных факторов, обуславливающих организацию его проведения, к которым относятся:

- цели исследования;
- система подготовки эксперимента;
- этапы эксперимента.

Профессиональные пробы включают в себя следующие компоненты:

1. Выделение признаков результативности решения заданий, адекватно оценивающих степень развития технического мышления и усвоения знаний. К ним относятся:

- целенаправленность процесса решения – когда обучаемый не задерживается на этапах решения задач, если выбранный путь не приводит к желаемому результату;
- решение комбинированным способом – процесс решения, начиная с идеи замысла, подчинен на каждом этапе учету создающейся ситуации;
- выбор оптимального решения – умение охватить широкий круг вопросов, представить несколько вариантов ответов на поставленную задачу;
- оригинальность – характерное, индивидуальное своеобразие, умение рассматривать вопросы разносторонне;
- время решения – свидетельство оперативности в принятии решений.

2. Определение уровня технического мышления по результатам успешности решения технических заданий.

Каждый признак оценивался по 5-балльной шкале, общая сумма баллов для каждого учащегося складывалась из суммы баллов по каждому заданию. Сопоставление перечисленных компонентов подготовило основу для выявления уровней технического мышления обучаемых. Контрольный срез по диагностике исходного уровня технического мышления был представлен

заданиями, не требующими специальных знаний по их применению, что, по нашему мнению, более целесообразно, так как позволяет охватить всех обучаемых.

В качестве респондентов участвовали учащиеся общеобразовательных учреждений, студенты вузов.

При анализе результатов исследования нами был использован ряд количественных и качественных показателей успешности решения задач. Первый показатель – время решения. Следует отметить медленное и трудное продвижение в процессе решения. Решение некоторых задач затягивалось и на оставшиеся задачи не хватало времени. По нашему мнению, первый показатель относителен, так как встречались случаи, когда процесс решения оказывался весьма длительным, хотя и верным. Также необходимо отметить, что не все решенные задачи имели верные ответы, несмотря на продолжительность процесса решения. Однако поскольку основным свойством технического мышления признается оперативность, то при анализе успешности решения задач время решения включается в число основных показателей.

Следующим количественным показателем служит целенаправленность процесса решения, то есть этапы действий, ведущих к успеху, и этапы действий, ведущих к так называемому «неуспеху». Необходимо также отметить количество пауз, возникающих в деятельности испытуемых. Речь идет о таких паузах, в которых не происходит никакой работы, которые свидетельствуют о наличии «тупиковых ситуаций», когда не возникает никаких альтернативных решений.

Использованные нами для количественной обработки материала показатели послужили ориентиром для качественной оценки результатов решения.

При всем разнообразии индивидуальных приемов выполнения заданий были установлены некоторые общие для респондентов способы решения технических задач. Как подчеркивается педагогикой, мышление – это некоторая совокупность умственных, практических операций, типичных, с одной стороны для решения того или иного вида задач, с другой – для общих методов работы конкретного человека. В основу различия способов решения положены особенности осмысления задачи и практические пути ее выполнения. Следовательно, различия между способами определялись спецификой взаимоотношений между теоретическими, практическими и образными компонентами технического мышления.

Первый и второй способы решения заданий характеризовались относительным преобладанием одних компонентов над другими, третий – гармоническим их сочетанием. Анализ решения технических задач свидетельствует о том, что доминировал способ предваряющих практических действий, который применялся в той или иной степени в 60% случаев. Ход решения задач этим способом характеризуется тем, что любой этап выполнения зада-

ний открывается практическим действием: складываются и вычитаются числа, происходит подгонка необходимого результата и т. д. Решения имели характер повторения нескольких серий однотипных действий, сам процесс работы отличался периодической скачкообразностью. Повторенность однотипных действий состояла в том, что приступая к каждому новому этапу решения, испытуемые вновь начинают манипуляции с данными, пока случайное, но в данном конкретном случае верное их сочетание не приводит к мысли о возможном их соответствии. Только тогда вычленяются существенные признаки и намечается план действий, который реализуется далее уже в строгой последовательности практических действий, после чего начинается новый период случайных манипуляций. С этим же связана скачкообразность решения. Длительный период практических поисков приводит, наконец, к нахождению идеи и довольно быстрой ее реализации.

Описываемый способ решения является по своей сути методом проб и ошибок, который нередко связывают с самым низким уровнем решения задач. Однако мы считаем, что пробы и ошибки имеют разный характер: в какой-то мере практические действия приводят к теоретическим обобщениям, которые в свою очередь могут привести к следующему этапу практических действий, хотя в анализируемом случае практические действия испытуемых не имели четкой направленности на рациональный отбор вариантов.

Необходимо отметить, что процесс решения приводит к возникновению у испытуемых многочисленных пауз, и эти паузы – следствие указанного способа решения задач. Длительное однотипное манипулирование, не приводящее к успеху, снижает активность работы, не стимулирует продолжение поисков и заводит учащихся в тупиковые ситуации («не получается», «в условии допущена ошибка», «все равно не решу эту задачу» и т. д.). Следует указать, что испытуемые, пользовавшиеся данным способом, с трудом решают задачи. В заключении подчеркнем, что обучаемые, работавшие по способу предваряющих действий, сразу же «соскальзывали» на способ проб и ошибок, как только возникали серьезные затруднения.

Способ предваряющих теоретических действий в большей степени противопоставлен первому. Этот способ решения заключается в том, что обучаемый не совершает почти ни одного практического действия, предварительно не обдумав его, не выработав определенной стратегии решения. Такой способ действий проявился только у 15% всех испытуемых. Что касается ряда частных приемов работы, то они приобретают специфику в зависимости от основной характеристики способа решения. Описываемый способ решения связан с более высоким типом активности – мыслительным. Однако и здесь встречаются трудности при решении задачи и довольно большое количество действий у испытуемых. Прежде всего следует отметить некую «боязнь» практического действия: испытуемые не столько долго обдумы-

вают ход выполнения заданий, сколько просто не решаются перевести свои замыслы в план практического действия. Как и при первом способе решения, здесь выполнение заданий носит циклический характер. Однако эти повторяющиеся этапы решения совсем не похожи на те, которые были вскрыты при решении задач первым способом.

Каждый из этапов начинается с теоретического предположения, при этом возникает и некоторое общее представление о том, как они должны соотноситься друг с другом. Затем испытуемые приступают к практическому воплощению своих замыслов – начинают последовательно выстраивать этапы нахождения результата решения. Этой схеме действий подчиняются все решения, даже манипулятивные действия, которых здесь в общем-то немного, заранее предопределены учащимися. Характер манипуляций по сравнению с предыдущим способом решения задач здесь резко меняется, что нельзя не поставить в связь с особенностями данного способа решения. Следовательно, дело не в наличии манипуляций, а в особенностях способа решения.

Особенности данного и предыдущего способов решения задач заключается во взаимоотношениях между теоретическими (либо образными) и практическими компонентами деятельности и их динамике. Отметим причины возникновения боязни практических действий. Ее порождает определенный стиль деятельности: когда респонденты часто принимают решения, в которых не учтены все особенности практической ситуации. При решении это приводит к многочисленным ошибкам, а в конечном итоге – к потере уверенности в успешности своей практической деятельности. Ошибки, проявившиеся при решении данным способом, можно разделить на две группы: ошибки «шаблона», связанные с тем, что испытуемые часто возвращаются к прежним способам действий, то есть тот путь, который ему диктует заранее принятая идея. Необходимо отметить, что и при предыдущем способе испытуемые часто возвращаются к одним и тем же практическим действиям. Но их природа при внешнем сходстве все-таки различна, в первом случае ошибки «шаблона» возникали в связи с неумением осуществлять целенаправленные пробы при отсутствии строгих гипотез, а здесь – именно из-за обилия гипотез. Второй тип ошибок порожден трудностями переосмысливания, неспособностью взглянуть на объект с разных точек зрения, в том числе с несколько необычных.

Итак, подводя итоги по второму способу решения задач, следует подчеркнуть, что характеристика этого способа и типичные ошибки, допускаемые испытуемыми, заставляет думать, что при данном способе работы студенты, идущие от теоретических замыслов, не учитывают конкретных особенностей практических ситуаций.

Комбинированный способ решения вбирает в себя многие черты двух описанных способов работы, однако он не является суммой двух других

способов. Динамика взаимоотношений теоретических и практических действий в описанных выше способах решения детерминировалась превалированием либо тех, либо других. В комбинированном способе решения задач такого превалирования не существует, так как процесс решения, начиная с идеи замысла, подчинен в дальнейшем на каждой этапе учету создающейся ситуации.

Первоначальные теоретические соображения испытуемых могут заменяться другими в ходе решения задач, то есть имеет место двойная детерминация процесса решения. Этим способом пользовались всего 5% испытуемых. При таком способе решения испытуемые осуществляют многосторонний анализ ситуаций и не приступают ни к каким операциям, пока не закончат анализа всех этапов решения и назначения каждого этапа. Зародившаяся идея все время корректируется анализом практической ситуации. Испытуемый обнаруживает большую гибкость в выборе средств решения: если не помогает мысленная схема действий, он вновь обращается к целенаправленному манипулированию. В процессе практических действий и соотнесения их с идеями и замыслами студенты находят принцип решения. Следует отметить, что в ходе манипулирования испытуемые часто ищут такую особенность в задаче, которая бы позволила направить решение по правильному пути. На наш взгляд, П. М. Якобсон совершенно верно обозначил эти явления как «ориентирующие знаки», которые действительно имеют большое значение для правильного выбора решения.

Необходимо подчеркнуть, что ни одна из особенностей задачи не выступает в качестве «ориентирующего знака», если обучаемые работают, прибегая к двум первым способам решения. Это вполне понятно, так как при первом способе, то есть при преобладании практических действий манипулятивного характера нет ясной идеи и решение приходит как бы случайно. Здесь нет анализа, осуществляемого с какой-либо определенной точки зрения и поэтому нет возможности обнаружить ориентирующий знак. При втором способе решения условия для такого обнаружения улучшаются, так как есть некоторая идея, но поскольку она весьма абстрактна и не направлена на отыскание конкретных особенностей задачи, то и в данном случае не удастся обнаружить некоторый ориентирующий знак. Следовательно, только постоянное обращение к особенностям задачи, создающимся в процессе решения, делают ориентирующий знак одним из эффективных способов решения задачи.

Необходимо более конкретно остановиться на том, какие ситуативные элементы учитываются в процессе решения задач. Во-первых, такой учет проявляется в том, что испытуемый предпринимает практические действия только после того, как становятся более или менее ясными особенности задачи. Во-вторых, учет ситуативных элементов выражается в том, что любое затруднение в решении вызывает не простое манипулирование

(как при первом способе решения), не шаблонные действия по однажды разработанной теоретической схеме (как при втором способе решения), а переосмысливание создающихся ситуаций.

В процессе решения у испытуемых нередко создавались тупиковые ситуации. Это означает, что обычные, часто основанные на личном опыте приемы разрешения задач исчерпывали себя. Как правило, при первом и втором способах решения выход из тупиковых ситуаций вынужден был показывать сам экспериментатор, тогда как комбинированный способ позволяет самостоятельно справиться с решением. В процессе исследования также учитывались такие качественные показатели, как оригинальность решения и выбор оптимального решения. Если задачи предполагали получение нескольких вариантов ответов, то нужно было выбрать один вариант. Однако испытуемые давали в основном по одному ответу либо несколько равнозначных ответов, среди которых достаточно трудно выбрать оптимальный. Что касается оригинальности, то нужно отметить, что идеи некоторых респондентов отличались своеобразием, однако не всегда были доведены до конца.

Для наглядности представления различий в показателях успешности решения задач мы провели количественную обработку полученных данных через систему баллов (табл. 1).

Анализ результатов первоначального определения уровня технического мышления показал, что студенты обнаружили относительно низкие показатели успешности решения задач. Вместе с тем проявляются также различия у студентов начальных и последующих курсов. Данные, свидетельствуют о том, что результативность таких показателей, как целенаправленность процесса решения и время решения у студентов 5 курса выше, чем у студентов 2 курса. Однако такие показатели, как оригинальность, решение комбинированным способом и выбор оптимального решения находится примерно на одном уровне.

Таблица 1

Сводная таблица успешности решения задач

Курс	Показатели успешности решения задач, баллов (среднее значение)				
	Целенаправленность	Решение комбинированным способом	Выбор оптимального решения	Оригинальность	Время решения
1	2	3	4	5	6
2001 г.					
2	54	52	46	51	57
5	65	58	48	54	72

Окончание таблицы					
1	2	3	4	5	6
2007 г.					
2	58	50	35	33	56
5	65	53	31	35	57

На основе процентного отношения количества реальных баллов к максимально возможному определен коэффициент их соотношения и проведен сравнительный анализ (табл. 2), из которого следует, что коэффициенты соотношения у студентов университета 2 и 5 курсов не имеют существенных отличий (0,67–0,70, 0,54–0,56). В исследовании выявлено следующее: 80% испытуемых пользуются в процессе решения заданий способом предваряющих практических действий, 15% – способом предваряющих теоретических действий и только 5% – комбинированным способом. Следовательно, специфика взаимоотношений теоретических, практических и образных компонентов технического мышления характеризуется превалированием одних компонентов над другими у 95% испытуемых, что свидетельствует о недостаточном развитии этого важного качества технического мышления.

Таблица 2

Сводная таблица значений коэффициента соотношения реальных баллов к максимально возможному количеству баллов.

Курс	Количество баллов	Среднее значение (x)	Коэффициент соотношения
2001 г.			
2	251	16,7	0,67
5	261	17,4	0,70
2007 г.			
2	211	13,5	0,54
5	221	13,8	0,55

Необходимо также отметить, что только у 9,9% студентов 5 курса развит IV уровень технического мышления, у 30% студентов – III уровень, у 53% студентов – II уровень, у 6,1% студентов I уровень технического мышления (табл. 3). Данные показывают, что максимальным уровнем, достигнутым студентами в процессе обучения по отдельно взятым показателям, является III уровень. Результативность такого показателя, как оригинальность соответствует I–II уровню, то есть является самым низким показателем (табл. 3).

Сопоставление уровней технического мышления

Курс	Уровни технического мышления			
	I	II	III	IV
1999 г.				
2	3,3	40	50	6,7
5	6,6	40	40	13,4
2003 г.				
2	12,5	66,4	20,1	0
5	6,3	62,5	24,9	6,3

Анализ результатов первоначального определения уровня технического мышления показал, что респонденты обнаружили относительно низкие показатели успешности решения задач.

На основе процентного отношения количества реальных баллов к максимально возможному определен коэффициент их соотношения и проведен сравнительный анализ, из которого следует, что коэффициенты соотношения у респондентов не имеют существенных отличий (0,67–0,70, 0,54–0,56). В исследовании выявлено следующее: 80% испытуемых пользуются в процессе решения заданий способом предвещающих практических действий, 15% – способом предвещающих теоретических действий и только 5% – комбинированным способом. Следовательно, специфика взаимоотношений теоретических, практических и образных компонентов технического мышления характеризуется превалированием одних компонентов над другими у 95% испытуемых, что свидетельствует о недостаточном развитии этого важного качества технического мышления. Необходимо отметить, что только у 9,9% студентов 5 курса развит IV уровень технического мышления, у 30% студентов – III уровень, у 53% студентов – II уровень, у 6,1% студентов I уровень технического мышления.

Следовательно, на основании вышеизложенного необходимо сделать следующий вывод:

- для обучаемых, имеющих III–IV уровень сформированности технического мышления, процесс профессионального репродуцирования потенциала личности целесообразен в направлениях выбранного профиля обучения;
- для обучаемых, имеющих I–II уровень сформированности технического мышления, процесс профессионального репродуцирования потенциала личности целесообразен в части перепрофилизации в зависимости от превалирующих компонентов мышления: понятия, образа, действия.

Библиографический список

1. **Зуева, Ф. А.** Предпрофильное и профильное образование как эволюционные ступени профессионального репродуцирования потенциала личности [Текст]: Монография / Ф. А. Зуева. – Челябинск: Изд-во ИИУМЦ «Образование», 2007. – 173 с.
2. **Климов, Е. А.** Психология профессионала [Текст] / Е. А. Климов: – М.: Просвещение, – 1996. – 400 с.
3. **Сериков, В. В.** Формирование у учащихся готовности к труду [Текст]: Монография / В. В. Сериков. – М.: Педагогика, 1988. – С. 192.
4. **Шадриков, В. Д.** Психология деятельности и способности человека [Текст]: учебное пособие / В. Д. Шадриков. – М.: Логос, 1998. – 320 с.

УДК 378.01

Н. Л. Кольчикова

О РАЗРАБОТКЕ РЕГИОНАЛЬНОГО МОДУЛЯ ЛИТЕРАТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ШКОЛАХ РЕСПУБЛИКИ ХАКАСИЯ

В российской образовательной системе за последние десять лет произошли существенные изменения. Основная цель стратегии модернизации образования состоит в достижении нового качества образования, которое должно отвечать новым социально-экономическим условиям. В философско-педагогической мысли России 90-х гг. XX в. признан доминирующим культурноцентристский образовательный подход (Э. Н. Гусинский, В. П. Зинченко). Переход от знаниецентрической парадигмы образования к культуроцентристской вызван неожиданным следствием научно-технического прогресса, в результате которого забота о создании искусственного формального интеллекта стала намного острее, чем забота о развитии духовного потенциала общества, который только и может победить бездушный интеллектуализм.

Культуроцентристский подход к общепринятому понятию культурного человека добавляет умение принимать иные культурные позиции и ценности, сопрягать различные культурные смыслы. Как всего этого добиться в практике современной школы?

Во-первых, введено право на вариативное образование, во-вторых, у школьников, учителей и родителей появилась возможность выбора образовательной программы, в-третьих, получили широкое распространение новые образовательные технологии.

Смена образовательной парадигмы, поиск и освоение возможности реального воплощения идей личностно-ориентированного образования на практике должны быть обращены к человеку как доминантной ценности. При этом важным становится смещение акцентов педагогической теории и практики с преобладания внешних влияний на пробуждение внутренних потенциалов личности, школьной группы, коллектива в целом.

С начала 50-х гг. XX в. содержание образования в школах российской федерации было унитарным и практически не включало в себя элементов этнической культуры. Школьное образование предполагало усвоение всеми народами РФ русской и европейской культуры, традиционным же культурам в образовании места фактически не было, что приводило к отрыву учащихся коренных национальностей от своей традиционной культуры, открывало широкую дорогу ассимиляционным процессам. В Республике Хакасия, например, обучение в национальной школе на родном языке было переведено на русский. В итоге социолингвистическая ситуация в нашей республике характеризуется низким процентом владения родным языком, прежде всего у молодежи.

Положение начало меняться с введением в школьные программы регионального компонента. Изучение в школе истории и культуры народов, причем не на факультативных, а на обязательных занятиях всеми без исключения школьниками теперь вводится повсеместно.

Богатейшие возможности для формирования регионального компонента учебной программы представляет литература. Хакасская литература в качестве национально-регионального компонента будет представлена двумя составляющими: фольклор и литература.

Основу содержания хакасской литературы как национально-регионального компонента составляют чтение и изучение художественных произведений, представляющих золотой фонд хакасской литературы. Основными критериями отбора произведений хакасских авторов являются их высокая художественная ценность, гуманистическая направленность, в них достаточно ярко выражен национальный менталитет, они способны оказать позитивное влияние на личность ученика.

Литературная составляющая регионального компонента учебных планов имеет три группы источников:

1. Произведения поэтов и писателей – представителей коренного народа, изучаемые в переводах на русском языке. В русском переводе эти произведения будут доступными для учителей в значительно большем количестве произведений, и соответственно откроют больше возможностей для знакомства учащихся с культурой коренных жителей, мировоззрением и т. д.
2. Произведения местных поэтов и писателей, пишущих на русском языке.

Этот литературный материал отражает современность, которую можно связывать с изучением новейшей русской литературой в старших классах.

3. Произведения поэтов и писателей, посвященные данному региону. В истории региональной литературы часто бывают случаи, когда тот или иной писатель создает значимые произведения не тогда, когда он живет в данном регионе, а позднее, переселившись в другое место. Так, например, произошло с М. Воронцовым, который написал свою самую знаменитую повесть о Хакасии «Юрта – птица улетевшая» в то время, когда уже уехал за пределы республики.

В настоящее время, как считает М. В. Черкезова, литературное образование подверглось серьезной перестройке [1, с. 117]. Пересмотрены методологические принципы преподавания литературы, что привело к отказу от теории «Двух культур в каждой национальной культуре», к выявлению не только критической направленности литературы, но и утверждению ее высокого нравственного пафоса, общечеловеческих ценностей.

Все большее внимание уделяется вопросам взаимосвязанного изучения родной и русской литератур на основе разработанного принципа общности и национального (этнического) своеобразия. Такой подход позволяет, не отчуждая учащихся общеобразовательных школ от родной литературы и культуры, приобщить их к высоким нравственным и эстетическим ценностям русской культуры. В методических работах данная проблема разрабатывалась К. Мальцевой, М. Ахметзяновым, И. Майоровой, К. Нартовым, А. Рыжеволовой, Л. Тодоровым, Л. Шейманом, М. Черкезовой.

Именно М. В. Черкезова в отечественной методике предложила концепцию изучения русской и родной литератур, опирающуюся на типологическую общность и национальное своеобразие русской и родной литератур. Ею разработаны и принципиально важные пути формы сопоставительного типологического анализа конкретных произведений современной литературы [2, с. 147].

Проблема сопряжения национально-регионального компонента литературного образования с курсом русской литературы в настоящее время отвечает образовательно-воспитательным задачам современной школы в эпоху глубоких интернациональных связей в области культуры и литературы в Республике Хакасия. Конкретно-методическое осмысление данной проблемы опирается на достижения сравнительного изучения разнонациональных литератур в современном литературоведении.

На какой основе возможно сопряжение литературных явлений русской и хакасской литературы? В первую очередь – на основе типологических сходений или контактных связей (в современной литературе).

Сравнительный метод применительно к объектам разных национальных литератур пользуется принципами: а) соотнесения, б) взаимного дополнения, в) установления связей.

Эффективность сравнения явлений русской и хакасской литературы будет определяться предварительным анализом каждого произведения на содержательном уровне. Установление сходства и различий разнонациональных литературных явлений должно стать ключом к более глубокому пониманию идейно-эстетической сущности каждого из сопоставляемых произведений, способствовать пониманию духовного единства и национального своеобразия этих литературных явлений.

В школьной практике проблема сравнительного изучения русской и хакасской литературы может быть рассмотрена с точки зрения метода их осуществления. Особую роль в определении единства мирового литературного процесса играют типологические схождения как следствие принципиального единства развития человеческой культуры и необходимое условие осуществления контактных связей между национальными литературами.

В процессе школьного обучения литературе типологические схождения оказываются наиболее существенным материалом для выявления единства мирового литературного процесса и осознания учащимися национальной самобытности сравниваемых литературных явлений. Каждое типологическое схождение будет утверждать учащихся в понимании единства мирового литературного процесса. «Решающее условие возникновения однотипных литератур – вступление разных народов на одну и ту же ступень общественно-исторического и культурного развития и близость форм, в которых это развитие проявляется» [3, с. 335]. При этом единство общественно-исторического и культурного развития народов следует понимать в самом широком смысле.

Основываясь на единстве материального и духовного развития человечества, многие разнонациональные художественные системы обретают сходство, обусловленное единой причиной – общностью среды и генезиса. Большинство литературоведов, рассматривая возможные причины сходства, повторяемости явлений в литературе, основную причину видят в

однообразных социально-исторических предпосылках: «Ни одно произведение искусства, как и вообще ни одно явление действительности, не повторяет целиком другого. Но в каждом неповторимом целом есть общие повторяющиеся элементы, черты, стороны. Чем обусловлена эта повторяемость? Во-первых, отображением в произведениях искусства общих (сходных, повторяющихся) явлений действительности. Во-вторых, художественное творчество, будучи индивидуальным по форме, коллективно по существу. Произведение любого автора – результат не только его единоличных усилий, но и усвоенного им опыта предшественников. В-третьих, сама специфика литературно-художественного освоения мира придает произведениям – даже при изображении вовсе не сходных явлений и независимо от профессиональных традиций – определенные черты общности, порождает некоторые устойчивые формы» [4, с. 36].

В зависимости от того, сходные или общие явления действительности отображаются искусством, можно говорить о типологических или генетических связях, о повторяемости как специфической особенности искусства вообще, или о контактных связях. По мнению таких ученых, как Н. И. Конрад, В. М. Жирмунский, А. С. Бушмин, в основе типологических сходжений, характеризующих разные национальные литературы, лежит определенная совокупность – близость социально-исторических условий, сходство общественных форм развития и единство самого принципа литературно-художественного освоения мира. Проявления типологического сходства в литературных явлениях могут осуществляться на разных уровнях: идейное и тематическое содержание, сюжетная и композиционная основы, поэтические образы, элементы стиля т. д.

Особое значение в преподавании литературы имеет принцип диалога культур, который в современную науку был введен М. М. Бахтиным. Слово (мысль, сознание) обретает, по Бахтину, в диалоге бесконечное множество новых смыслов. Постигание собственного «я» происходит через общение с другими. Установка на развитие личности посредством постижения культур в исторических средах, развертывание диалога вокруг ключевых проблем их воспроизводства и взаимодействия позволяют осознать, что культура имеет многообразные проявления во времени и пространстве и помогает определить место и назначение человека в современном мире. «Чужая культура, – писал Бахтин, – только в глазах другой культуры раскрывается полнее и глубже... один смысл раскрывает свои глубины, встретившись и соприкоснувшись с другим, чужим смыслом: между ними начинается как бы диалог, который преодолевает замкнутость этих смыслов, этих культур. Мы ставим чужой культуре новые вопросы, каких она сама себе не ставила, мы ищем в ней ответа на наши вопросы, новые смысловые глубины. При такой диалогической встрече культур они не сливаются и не смешиваются, каждая из них сохраняет свое единство и открытую целостность, но они взаимообогащаются» [5, с. 78].

Положения М. М. Бахтина о человеке как уникальном мире культуры, вступающем во взаимодействие с другими личностями-культурами, творящем себя в процессе такого взаимодействия, получили дальнейшее развитие в работах С. Библера, В. Оконя и других при разработке теории и практики диалогового обучения. Механизмом взаимовлияния личностей культур в их концепциях выступает диалог, который интерпретируется учеными как форма общения отдельных людей и как способ взаимодействия их с объектами культуры и искусства в исторической перспективе.

В. С. Библер не только продолжил и развил ее в культурологическом и филологическом аспектах, но и впервые реализовал ее в образовании. Отталкиваясь от бахтинского тезиса о том, что культуры не имеют своей территории, что культура только в глазах другой культуры раскрывает себя

полнее и глубже, Библиер рассматривает процесс обучения как организацию диалога культур, когда высшие достижения человеческого мышления, сознания, бытия вступают в диалогическое общение с предыдущими формами культуры [6, с. 9–106].

Автор Школы диалога культур представляет достаточно строгую схему изучения литературы как диалога культур: каждый класс соответствует определенному историческому типу культуры, что не подтверждается данными о возрастных особенностях учащихся, их личностно-ценностных ориентациях. Есть и такие точки зрения, что предложенная В. С. Библиером схема «упрощает представление о культурном онтогенезе человечества, богатстве и разновидностях его культур, таких, скажем, как египетская, китайская, ирано-таджикская. Вообще культурам Востока в концепции философа практически не отведено места. Поскольку он ориентируется в основном на западноевропейскую модель развития цивилизации. Не повезло в этой концепции и русской культуре, а ведь именно русская литература должна составлять основной корпус программ, хотя ее, разумеется, необходимо изучать в контексте мировой культуры» [7, с. 45].

Отсюда и вытекает главная задача современного филолога – помочь школьнику самостоятельно, без чьей-либо помощи вступать в диалог с различными авторами, фиксируя в сознании многообразие художественных принципов и форм изображения мира и человека, что особенно актуально при сопоставительном изучении русской и хакасской литератур.

В настоящее время, когда в нашей республике создан проект национально-регионального компонента, в том числе и литературного образования, есть необходимость осознать исходные единицы литературного образования. В первую очередь, это не столько проблема содержания национально-регионального компонента литературного образования, сколько проблема его вхождения, его связи с курсом русской литературы в современной общеобразовательной школе. Под методологической основой изучения хакасской литературы следует понимать и современные культурологические теории – концепцию единства и многообразия культур; этнопсихологические теории о национальном характере и психологии восприятия иноязычной культуры; новейшие филолого-педагогические подходы в литературном образовании, в частности коммуникативно-деятельностный подход.

Решая вопрос о состыковке национально-регионального компонента и основного курса, мы будем руководствоваться и теми структурными принципами, которые заложены в новейших школьных программах – Т. Курдюмовой, А. Кутузова, В. Коровиной, В. Маранцмана, А. Княжицкого. Так, в программе В. Маранцмана ведущим принципом является принцип диалога культур. В программе А. Кутузова и Т. Курдюмовой – один из ведущих структурных принципов – жанрово-родовой.

Отсюда вытекает и главная задача современного филолога-помощь школьнику научиться самостоятельно, без чьей-либо помощи, вступать в диалог с различными авторами, фиксируя в сознании многообразие художественных принципов и форм изображения мира и человека, что особенно актуально при сопоставительном изучении русской и хакасской литератур. Сам принцип диалога культур может состояться только тогда, когда в его основу будет положен сравнительно-типологический подход, который позволяет выявить общие типологические и национально-своеобразные черты.

Как уже было отмечено, современному учителю, оказавшемуся в условиях «методического плюрализма», важно сориентироваться в многообразии новых программ по курсу «литература», имеются ввиду лишь перечисленные выше федеральные программы. В основе содержания и структуры многих альтернативных программ лежит концепция литературного образования как деятельности, в соответствии с этим целью литературного образования становится формирование читателя, способного к полноценному восприятию литературного произведения в контексте родной культуры, а также духовной культуры человечества. Как уже отмечалось, в большинстве программ литературного образования в качестве одного из структурных принципов предлагается жанрово-родовой, который избран прежде всего потому, что жанрово-родовая форма не только элемент структуры художественного текста, который прямо связан с идейно-тематической стороной произведения. В таких элементах формы, как композиция, сюжет, система образов, интонация, речь. Ритм и т. д. идейно-тематическое содержание реализуется не прямо, а через посредство жанра. А само наличие в конкретных художественных произведениях тех или иных элементов формы и их взаимодействие определяется жанром и родом произведения, который выбирается писателем в зависимости от предмета изображения, а также субъективных особенностей своего дарования.

Кроме того, важнейшим для филологического образования является и культуроведческий принцип, который поможет на уроках изучения родной литературы ознакомить с особенностями национальной культуры, эстетической традицией, бытом и культурой хакасского народа.

В настоящее время все больше внимания уделяется вопросам взаимосвязанного изучения русской и родной литературы, в том числе в рамках национально-регионального компонента на основе разработанного принципа общности и национального (этнического) своеобразия.

Сопряжение русской и хакасской литературы в рамках школьного курса литературы предполагает выявление специфики каждой из данных литератур. «Каждая литература живет по законам своего исторического развития, своего эстетического выбора, – считает литературовед Н. С. Надъярных, – Эти законы постоянно обновляются и модифицируются, но национально-

культурный «код» постоянно заявляет о себе и искусство исследователя в том, чтобы его выявить» [8, с. 89].

Чтобы выявить национально-культурный «код» хакасской литературы, надо прояснить, по определению Г. Д. Гачева, «национальную картину мира», ту «сетку координат», которой «данный народ улавливает мир и, соответственно, какой космос (в древнем смысле: строй, миропорядок) изображает он в своем художественном творчестве». Предварительная характеристика конкретной «национальной картины мира» в отечественной филологической науке впервые дана была Г. Д. Гачевым на примере киргизской литературы [10, с. 41]. Компоненты «национальной картины мира» М. Ауэзов называет «константами мировидения»; Л. Шейман определяет их как «опорные структурные образования национальной словесно-художественной системы, сохраняющие относительное постоянство в своем развитии»; С. С. Аверинцев называет их «фундаментальными структурами».

Особенно важное значение имеют в ряду национальных «констант мировидения» образы природы, преимущественно образы-символы. Опорные сквозные образы-символы выступают в качестве первого слоя зримого воплощения «сетки координат», свойственной каждой национальной картине мира.

В числе конкретных опорных элементов традиционной «системы координат» при характеристике отдельных национальных или региональных картин мира выделяются, например, такие образы-символы: образы коня, гор, степи, неба, солнца, луны, круга, огня, дороги. По Г. Д. Гачеву, выявившему «национальную картину мира» на примере киргизской литературы, именно эти компоненты составляют тот круг системообразующих первоэлементов, без полного вычленения которого невозможен последующий анализ. Взаимодействие всех этих компонентов направляется такими высшими эстетическими ценностями, как специфически окрашенная в данной народной традиции трактовка прекрасного и безобразного, возвышенного и низменного, трагического и комического. Соотношение этих эстетических ценностей формирует национальный эстетический идеал, который находит воплощение в своеобразии художественной концепции человека. Такими центральными фигурами тюркского фольклора, впитывающими в себя основной смысл культуры своего народа в данную эпоху ее развития, являются образы богатыря, алыпа. А для русской литературы XIX века – образ интеллектуального героя, «правдоискателя».

Хакасская «национальная картина мира» – это великое Хан-Небо, солнце – «солярный круг» – один из древнейших символов у древних хакасов-солнцепоклонников, это степь, и то, чего нет ни в какой другой культуре – древние курганы и менгиры. Хакассские курганы – знак, код хакасской культуры, ее тайна, ее загадка, которая еще не разгадана, как тайна египетских пирамид.

Для многих современных художников слова традиционное мировоззрение стало основой образной системы, без которой трудно понять концепцию их творчества: это поэзия М. Баинова, В. Майнашева, А. Кыштымова, Н. Ахпашевой и др. В поэзии хакасских поэтов осуществляется попытка возродить традиционные представления, вернуть утраченные духовные ценности; сама образность современной хакасской поэзии имеет национально-специфическое начало, без учета которого невозможно понять концепцию творчества того или иного поэта, постичь «национальную картину мира».

Библиографический список

1. **Черкезова, М. В.** Образовательный стандарт основного общего образования по литературе / М. В. Черкезова // Проект федерального компонента государственного образовательного стандарта общего образования, Ч.1. – М.: Просвещение, 2002. – С. 117.
2. **Черкезова, М. В.** Русская литература в национальной школе / М. В. Черкезова. – М.: Педагогика, 1981. – 152 с.
3. **Конрад, Н. И.** Запад и Восток / Н. И. Конрад – М.: Наука, 1966. – С. 335.
4. **Бушмин, А. С.** Преемственность в развитии литературы / А. С. Бушмин – Л.: Наука, 1975. – С. 36.
5. **Бахтин, М. М.** Литературно-критические статьи / М. М. Бахтин. – М.: Художественная литература, 1986. – С. 78.
6. **Библер, В. С.** Диалог культур и школа 21 века / В. С. Библер // Школа диалога культур. Идеи. Опыт. Проблемы. – Кемерово: Алеф: Гуманитарный центр, 1993. – С. 9–106.
7. **Доманский, В. А.** Культурологический подход к изучению словесности в школе / В. А. Доманский – М.: Флинта, 2002. – С. 45.
8. **Кошелева, А. Л.** Хакасская поэзия 1920–1990-х годов: типология и закономерности развития / А. Л. Кошелева – Абакан, 2001. – С. 89.
9. **Гачев, Г. Д.** Национальные образы мира / Г. Д. Гачев – М.: Сов. писатель, 1988. – 246 с.

РАЗДЕЛ IX

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

УДК 378.0

О. А. Ахвердова, О. В. Погожева

ФОРМЫ ПРОЯВЛЕНИЯ РАЗЛИЧНЫХ ЗАВИСИМОСТЕЙ У ПОДРОСТКОВ ШИЗОИДНОГО ТИПА

Зависимость – многоликое явление. Отчасти справедливо высказывание о том, что «человек, свободный от аддикций (зависимости), – это человек мертвый, вялый, у которого «вместо души пар» [6, с. 16]. Можно согласиться и с тем, что аддикция – это не всегда признак патологической слабости. Это и проявление фонтанирующей жизненной силы, нередко – креативности и высокой поисковой активности, оригинальности. Люди стремятся к аддиктивному поведению, потому что оно позволяет достичь чувства внутреннего эмоционального контроля над психической беспомощностью (Dodes, 1995) [6, с. 18].

Но чаще аддикция по мере углубления предстает своей негативной стороной. И удовлетворенность превращается в тягостность и мучения. Термин «*addictus*», относится к сфере юридической (Wursmer, 1995). Он означает «приговаривать свободного человека к рабству за долги», т. е. аддикт (зависимая личность) – это тот, кто связан долгами (Stowasser, 1940). Метафорически зависимым (аддиктивным) поведением называется глубокая, рабская зависимость от некой власти, от непреодолимой вынуждающей силы, которая обычно воспринимается и переживается как идущая извне, будь то наркотики, сексуальный партнер, пища, деньги, власть, азартные игры – т. е. любая система или объект, требующие от человека тотального повиновения и получающие его. Такое поведение выглядит как добровольное подчинение. Однако специалисты сходятся во мнении о том, что на самом деле во внешнем мире не существует неких принуждающих желаний или силы (Wursmer, 1995) [6, с. 45].

Понятие зависимости имеет ряд синонимов, принципиально важных для опознавания ее сущности. Помимо близкого по значению термина «привязанность» буквально означающего «неразрывную связь», «неотделимость», нередко используется термин «привычка», понимаемая как «образ действий, склонность, ставшая обычной и постоянной».

Рассматривая и анализируя спектр поведенческих расстройств, сущность которых состоит в зависимости от чего-либо или кого-либо, можно отметить, что некоторые из аддикций ближе по значению к понятию «привязанность», а иные – к понятию «привычка». Наиболее ярко привязанность

проявляет себя в созависимом поведении и в целом в формах зависимости, предполагающих пусть и опосредованный, но процесс межличностного общения. В этом отношении наркозависимость, алкогольная зависимость, никотинизм, фанатизм (религиозный, спортивный, музыкальный), пищевые, часть сексуальных зависимостей не существуют вне субъект-субъектных отношений. Для каждой из перечисленных форм аддиктивного поведения важна общность с иными аддиктами или субъектом отношений. Ни одну из перечисленных зависимостей нельзя охарактеризовать термином «привычка». Некоторые другие формы зависимого поведения характеризуются субъект-объектными отношениями, и именно к ним больше подходит понятие «привычки». Это трихотилломания, пиромания, дромомания, арифмомания и некоторые парафилии (к примеру, фетишизм), патологические привычные действия. Они не выходят за рамки «образа действия, ставшего обычным и постоянным», и носители подобных аддикций не нуждаются в «содействии», «со-причастности» со стороны окружающих.

Таким образом, можно отметить неоднородность понятия зависимости, неизученность связи между патологией «привязанностей» и патологией «привычек». Однако не вызывает сомнений то, что зависимость парадоксально складывается из «душевной привязанности» (ощущения эмоционально-положительного родства, вдохновляющей тяги, эйфоризирующего влечения, всепоглощающей страсти к субъекту или объекту, невозможности комфортно существовать без него) и «нудной привычки» (тягостной обязанности, вынужденности повторять и повторять единожды ставший влекомым способ достижения удовлетворения и от того превратившийся в выхолощенный и мучительный ритуал). Возможно, в этой противоречивости и кроются диагностические критерии патологичности зависимого поведения.

Таким образом, можно отметить специфику зависимого поведения, заключающуюся в том, что аддикции (зависимости) могут быть не только психологическими и психопатологическими, но и нормативными и даже гармоничными (например, трудоголизм и некоторым смысле – любовная аддикция). Спектр зависимостей распространяется от адекватных привязанностей, увлечений, способствующих творческому или душевному самосовершенствованию и считающихся признаками нормы, до расстройств зависимого поведения, приводящих к психосоциальной дезадаптации.

Подростки шизоидного типа отличаются замкнутостью и отгороженностью от реального мира, однако одиночество их не тяготит. Внутренний мир их наполнен фантазиями и увлечениями, но доступ туда для окружающих закрыт.

Кречмер (Kretschmer, 1921) образно сравнивал шизоидов с лишенными украшений римскими домами, ставни которых закрыты от яркого света, но в сумерках внутренних покоев которых справляются пиры. Им присуща парадоксальность эмоциональной жизни и поведения. Будучи замкнутыми и

отчужденными, они могут совершенно неожиданно раскрыться перед мало-знакомыми, случайными людьми или проявить нежность и заботу там, где она не очень уместна [3, с. 45]. Для них характерны недостаток интуиции, неумение улавливать оттенки в поступках и словах окружающих, общую ситуацию, в которой они находятся. «Окружающий мир, – писал о шизоидах П. Б. Ганнушкин, – как будто отражается для них в кривом зеркале: все отдельные его части шизоид видит отчетливо, но отношения и пропорции между этими частями в его представлении почти всегда искажены» [1, с. 47].

Шизоиды не обладают чувством «психологической дистанции», могут не вовремя заговорить или неожиданно встать и уйти, поэтому в глазах окружающих они часто выглядят чужаками, невоспитанными, а то и бестактными людьми. Однако, как точно подметил П. Б. Ганнушкин, шизоиды «редко чудачат, чтобы обратить на себя внимание», а обусловлено это, прежде всего, тем, что у них «отсутствует непосредственное чутье действительности» [1, с. 67]. Шизоидам чуждо сопереживание или, точнее, то состояние, которое Кречмер назвал «аффективным резонансом» к чужим переживаниям [4, с. 89]. Такой подросток может умиляться над распустившимся цветком, плакать над трупом случайно погибшей птицы, но оставаться совершенно равнодушным к горю и радости близких ему людей.

Моторика шизоидов чаще всего лишена естественности и гармоничности. Они обычно неуклюжи, ходят ссутулившись или, наоборот, неестественно прямо. Иногда можно отметить несоответствие между содержанием речи и ее интонацией, мимикой, жестами.

У одних подростков с шизоидными особенностями характера выявляется аутичность, обидчивость, ранимость, повышенная настороженность к окружающим («сенситивные шизоиды»); у других – склонность к рассуждательству на отвлеченные темы, настойчивость и упорство в достижении своих, подчас не понятных другим целей («экспансивные шизоиды»).

Чаще всего такие подростки проявляют недостаток инициативы. Они проводят время в одиночестве, занятые своим делом, оставаясь крайне нелюдимыми, необщительными, отгороженными в своих переживаниях от реальной действительности. Окружающий мир шизоиды обычно оценивают, исходя не из реальных условий, а сквозь призму своих фантазий, схем и отвлеченных настроений.

Характерные для подросткового возраста сочетания таких полярных качеств психики, как чувствительность и черствость, застенчивость и развязность, борьба с авторитетами и обожествление кумиров, – у шизоидов представлены в утрированном, карикатурном виде.

Недоступность внутреннего мира, сочетание полярных психических качеств, «причудливая парадоксальность эмоциональной жизни и поведения» – все это делает поступки шизоидов неожиданными и, что более важно, малопонятными для окружающих. Это ведет к нарушению контак-

тов: шизоиду одинаково трудно как понять окружающих его людей, так и быть понятым ими. Реакции эмансипации у подростков с шизоидными чертами характера выражаются своеобразно. Они могут долго терпеть и даже не замечать гиперопеку и в то же время бурно реагировать на малейшую попытку вторгнуться без дозволения в их внутренний мир. Иногда реакция эмансипации проявляется прямолинейными и не адекватными ситуации высказываниями против существующих социальных норм и уставов, участием в кружках «инакомыслящих» и т. п.

Еще П. Б. Ганнушкин подметил, что шизоиды маловнушаемы, более того, они упрямы и негативистичны, «однако в отдельных случаях они... обнаруживают поразительно легкую подчиняемость и легковерие; непонятное соединение упрямства и податливости иногда характеризует их поведение». Это в асоциальном плане делает их нередко добычей личностей более стеничных и целеустремленных [1, с. 78].

Реакции группирования выражены слабо, стремления к лидерству обычно нет, но благодаря своей независимости, оригинальности мышления и поведения такие подростки могут иногда занимать в группе особое положение. Увлечения отличаются постоянством и оригинальностью. Среди шизоидов немало коллекционеров, утонченных эстетов, людей, увлекающихся философией и редкими языками.

Достаточно выражены реакции, связанные с формированием самосознания, особенно реакции, обусловленные повышенным вниманием к своему внутреннему миру (рефлексиореакции). Часто это ведет к построению собственной «схемы» понимания мира, и тогда подросток в своих взаимоотношениях с окружающими исходит не из реальных условий, а руководствуется своими, подчас только ему одному понятными принципами.

Несоответствие выработанных им «схем» и «принципов» с нормами реальной жизни нередко приводит подростка к мысли о «нецелесообразности» существования. По мнению некоторых авторов [5, с. 106], суицидальное поведение мало свойственно шизоидам. Однако, по данным А. Ю. Егорова и С. А. Игумнова (2005), примерно 30% всех подростков, покончивших с собой и покушавшихся на самоубийство, имели шизоидные черты характера [2, с. 67].

Среди шизоидов немало убежденных в своей правоте бродяг и тунеядцев, которые, по словам П. Б. Ганнушкина, «выбрали этот образ жизни из неумения и нежелания втиснуть свою оригинальную и с трудом выдерживающую подчинение личность в узкие рамки упорядоченной культурной жизни» [1, с. 103]. Вместе с тем пьяниц и алкоголиков среди шизоидов почти не бывает, так как опьянение не вызывает у них чувства «психического комфорта», однако иногда потребность в алкоголизации возникает как стремление облегчить контакты с окружающими.

Свое половое влечение шизоиды обычно таят и в половом отношении внешне выглядят холодными, с презрением относятся к «нежностям» влюбленных. Однако их внутренние переживания наполнены фантазиями эротического характера. Неумение наладить контакты с половым партнером они компенсируют цинизмом, изнуряющим онанизмом, случайными половыми связями, сексуальными девиациями.

Правонарушения шизоиды совершают обычно в одиночку, при этом криминальные акты отличаются оригинальностью, вычурностью и тщательностью подготовки. Иногда шизоиды совершают достаточно серьезные правонарушения «во имя идеи», в борьбе «за справедливость» или для признания «своим» в группе сверстников.

Шизоидный тип акцентуации отличается возрастной устойчивостью основных черт характера [5, с. 90]. Замкнутость с возрастом может отчасти маскироваться внешними формальными контактами, но внутренний мир по-прежнему остается за семью печатями для других, а эмоциональные контакты затрудненными. В социальной жизни с возрастом не ослабевает юношеский нонконформизм: шизоиды склонны искать нешаблонные решения, предпочитают непринятые формы поведения, способны на неожиданные эскапады, без учета вреда, который они наносят себе. Обогащение жизненным опытом мало меняет слабую интуицию в контактах с окружающими, неспособность понять невысказанные другими чувства, желания, опасения. Судьба шизоидов в значительной степени зависит от того, в какой степени им удастся удовлетворить свое хобби. Иногда они обнаруживают недюжинные способности постоять за себя и свои интересы, заставить других соблюдать дистанцию.

У супругов и детей нередко вызывают недовольство своей молчаливостью. В профессиональной деятельности могут быть даже многоречивы, хотя писания обычно предпочитают устным выступлениям. В своих симпатиях шизоиды тяготеют к эмоционально-лабильным лицам, возможно чувствуя в их характере то, чего им самим недостает.

Таким образом, базисная характеристика аддиктивной личности – зависимость. Для оценки и отнесения человека к зависимому типу выделяют перечисленные ниже признаки, пяти и которых достаточно для диагностики клинической зависимости: 1) неспособность принимать решения без советов других людей; 2) готовность позволять другим принимать важные для него решения; 3) готовность соглашаться с другими из страха быть отвергнутым, даже при осознании, что они не правы; 4) затруднения начать какое-то дело самостоятельно; 5) готовность добровольно идти на выполнение унижительных или неприятных работ с целью приобрести поддержку и любовь окружающих; 6) плохая переносимость одиночества – готовность предпринимать значительные усилия, чтобы его избежать; 7) ощущение опустошенности или беспомощности, когда обрывается близкая связь; 8) охваченность стра-

хом быть отвергнутым; 9) легкая ранимость, податливость малейшей критике или неодобрению со стороны.

Наряду с зависимостью основное в поведение аддиктивной личности – стремление к уходу от реальности, страх перед обыденной, наполненной обязательствами и регламентациями «скучной» жизнью, склонность к поиску запредельных эмоциональных переживаний даже ценой серьезного риска и неспособность быть ответственным за что-либо.

Уход от реальности совершается при аддиктивном поведении в виде своеобразного «бегства», когда взамен гармоничному взаимодействию со всеми аспектами действительности происходит активация в каком-либо одном направлении. При этом человек сосредоточивается на узконаправленной сфере деятельности (часто негармоничной и разрушающей личность), игнорируя все остальные.

Библиографический список

1. Ганнушкин, П. Б. Избранные труды по психиатрии. – М., 1964.
2. Егоров, А. Ю., Игумнов С. А. Расстройства поведения у подростков: клинико-психологические аспекты. – СПб, 2005.
3. Кречмер, Э. Медицинская психология. – М., 1927.
4. Кречмер, Э. Строение тела и характер. – М., 1995.
5. Личко, А. Е. Типы акцентуаций характера и психопатии у подростков. – М., 1999.
6. Усков, А. Неистребимая аддикция к жизни // Психология и лечение зависимого поведения / Под ред. С. Даулинга. – М., 2000.

УДК 371.0

О. А. Колюх

ОСОБЕННОСТИ БАЗОВЫХ ЭМОЦИОНАЛЬНЫХ СОСТОЯНИЙ В МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЯХ СТУДЕНТОВ

Одним из самых ярких показателей межличностных отношений является стабильность эмоциональных проявлений членов диады и группы. Ее можно достичь не только созданием общей положительной ситуацией в группе, но и учитывая индивидуальные особенности каждого студента. Межличностные взаимоотношения в одном случае могут стимулировать групповую активность и создать благоприятную атмосферу для общения,

в другом случае могут служить помехой для продуктивной деятельности и снижать групповую эффективность.

В наше время, когда жизнь требует повышения стрессоустойчивости, адаптированности человека к новым условиям окружающей среды, старые приемы и методы деятельности уже мало помогают. Психологический тренинг, являясь системой специально организованного интенсивного воздействия, может решить многие из актуальных проблем межличностных отношений студентов.

Искусство строить отношения между людьми требует от каждого умения заглянуть за пределы очевидного и прикоснуться к глубинным психическим процессам, на основе которых строится межличностное взаимодействие.

Поведенческие реакции личности, проявляющиеся в процессе межличностных отношений, являются результатом тех воздействий, которые оказывает на нее социальная среда.

Структура личности студента, как будущего профессионала, формируется через стабилизацию отношений с окружающими людьми. В основе коррекционных и адаптивных составляющих межличностных отношений всегда лежит критерий эмоциональности, который в большинстве своем является индикатором и настроения, и поведения, и формирует отношения. Поэтому именно психологическая коррекция эмоциональных составляющих и является той важной составляющей, через реализацию которой тренинговые ситуации позволили в определенной степени реконструировать личностные образования, то есть создавать новообразования личности, которые явятся профилактикой в случаях функционального нарушения поведения.

С целью изучения эмоциональных составляющих межличностных отношений нами было проведено психологическое исследование среди студентов вузов г. Экибастуза (Республика Казахстан) очного отделения 3 курса, в возрасте 20 лет. В исследовании приняли участие 200 человек: экспериментальная и контрольная группы по 100 человек. Исследование проводилось со студентами именно третьего курса, так как уже закончился процесс адаптации к студенческой жизни, и началась специализация по выбранной профессии и, соответственно, углубление профессиональных интересов студентов. Специализация часто приводит к сужению сферы разносторонних интересов личности.

Исследование проходило следующим образом. Со студентами экспериментальной группы была проведена только психологическая диагностика по изучению базовых эмоций, по результатам которой была разработана программа психологического тренинга для студентов контрольной группы, где были учтены все критерии. Поэтому со студентами контрольной группы сначала был проведен психологический тренинг, на котором они были обучены эффективным навыкам межличностного общения, а затем психологическая диагностика. Тренинговую группу составили студенты контрольной

группы в количестве 100 человек, которые были разделены на 5 групп по 20 человек.

Для сравнительного изучения базовых эмоций у студентов в системе межличностного общения мы использовали «Метод цветowych выборов» (модификация восьмицветового теста М. Люшера). Мы определили состояние студентов и их личностные особенности, с какими именно цветами студенты ассоциируют предпочитаемые и желаемые состояния (1 и 2 позиции); с ощущениями истинной ситуации, в которой они находятся (3 и 4 позиции); с безразличием студентов к ситуации (5 и 6 ситуации); с негативным отношением к ситуации, ее неприятие или подавление какой-либо потребности (7 и 8 ситуации). Четыре основных цвета (синий, зеленый, красный, желтый) представляют фундаментальные психологические потребности – в удовлетворенности и привязанности, в самоутверждении, стремлении действовать и быть успешным, смотреть вперед и надеяться. К дополнительным цветам относятся фиолетовый, коричневый, черный и серый. Предпочтение одного из этих цветов может рассматриваться как показатель негативного отношения к жизни.

Таким образом, мы узнали, что с наиболее предпочитаемыми и желаемыми состояниями студенты в первой и второй позициях ассоциируют следующие цвета, представленные в таблице:

**Распределение основных и дополнительных
цветов по восьми позициям у студентов**

Цвета	№ позиции															
	1		2		3		4		5		6		7		8	
	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ
Светло-красный	29	29	21	27	13	22	8	9	17	6	10	3	2	1	0	0
Желтый	24	24	15	23	10	13	9	26	21	10	3	3	12	0	6	2
Темно-синий	10	10	6	14	6	24	19	16	10	14	23	0	13	15	13	0
Темно-зеленый	7	7	15	24	30	9	15	33	6	9	16	10	11	5	0	0
Фиолетовый	8	8	27	9	20	13	12	13	23	36	2	3	4	9	4	5
Коричневый	11	11	6	3	3	6	10	3	10	10	13	56	22	3	25	13
Черный	6	6	5	0	16	13	20	0	3	5	29	16	13	38	8	28
Серый	5	5	5	0	2	0	7	0	10	10	4	9	23	29	44	52

Из таблицы мы видим, какие цвета (основные или дополнительные) у студентов контрольной и экспериментальной групп находятся на разных позициях, но и основной способ их действий согласно цвету. Результаты в двух группах различны.

Количество студентов, у которых на первых двух позициях преобладают основные цвета, больше в контрольной группе. В то время как количество студентов, у которых преобладают дополнительные цвета, больше в экспериментальной группе. Это говорит о том, что социально-психологический тренинг не просто воздействует на личность, а именно корректирует эмоциональную сферу студентов, что проявляется в межличностных отношениях.

Таким образом, мы видим, что количество студентов раскрепощенных в поведении и стремящихся к самореализации больше в контрольной группе (32% и 27%), чем в экспериментальной (29% и 21%). Раскрепощенность в поведении студентов выражается через их активность, непосредственность, высокую мотивацию достижения успеха. Они целеустремленны и противодействуют обстоятельствам, препятствующим свободной самореализации, стрессоустойчивы. Можно предположить, что после посещения психологического тренинга у студентов контрольной группы повысились самооценка и уровень притязаний. Они не боятся искать новых контактов, признания и успеха в глазах окружающих.

Также больше студентов в контрольной группе (23% и 23%), чем в экспериментальной (24% и 15%), кто оптимистично настроен и легко может вжиться в разные социальные роли. У них более выражена потребность в общении, что проявляется в стремлении к межличностному взаимодействию.

Больше студентов в контрольной группе (17%), чем в экспериментальной (10%), которые дружелюбны, ранимы и чувствительны, которые контролируют свои чувства и поведение. Но также в контрольной группе (14%) почти в два раза больше, чем в экспериментальной группе (6%) студентов, которые зависимы от мнения значимых людей, нуждаются в привязанности, эмоциональном комфорте, понимании, любви и поддержке.

Уверенных в себе, стрессоустойчивых и демонстративных студентов, которые стремятся привлечь к себе внимание и завоевать симпатии окружающих, немного больше в контрольной группе (10%), чем в экспериментальной (7%). Также больше студентов в контрольной группе (24%) кто эмоционально неустойчив в выражении чувств, скептически настроен в отношении мнения других, недоверчив и обидчив, чем в экспериментальной группе (15%). Они упорны и ранимы в отношении критических замечаний со стороны окружающих.

Трудно адаптируются и завязывают контакты, эмоциональны и ранимы, замкнуты и недоверчивы в большей степени студенты экспериментальной группы (8% и 27%), чем контрольной (12% и 9%). У этих студентов ярко выражены потребности в эмоциональном комфорте, понимании и поддержке. Они дружелюбны, но обидчивы и чувствительны.

Повышенная тревожность, эмоциональная напряженность и беспокойство характерны в основном для студентов экспериментальной группы (11%

и 6%), чем контрольной (6% и 3%). В их поведении наблюдаются повышенные требования к себе и окружающим, выражен страх перед будущим. Они нуждаются в понимании и поддержки в отношениях.

Нетерпимость к позиции окружающих, реакция протеста, ориентировка только на собственное мнение, напряженность характерны только для студентов экспериментальной группы (6% и 5%). Они ограничивают свои контакты, что ведет к невозможности в полной мере проявить себя в поведении и межличностных отношениях.

Уходят от контактов с окружающими и таким образом ограничивают сферу своего общения только студенты экспериментальной группы (10%). Для них характерны трудности в общении, так как отношения с окружающими не складываются. Мотивация достижения успеха и потребности в самореализации мешает ощущение непреодолимых трудностей.

Наиболее активны в достижении поставленной цели, общительны и стремятся к независимости студенты контрольной группы (22% и 9%), чем студенты экспериментальной группы (13% и 8%). Причем, у студентов экспериментальной группы наблюдаются импульсивность и раздражительность в поведении, чего не наблюдается у студентов контрольной группы, которые прошли психологический тренинг.

Оптимистически настроены, стремятся к ярким впечатлениям и изменчивы в настроении больше студенты контрольной группы (13% и 26%), чем экспериментальной (10%). Они поддаются влиянию окружающих, стремятся к установлению дружеских контактов, а их самооценка зависит от личного успеха и мнения окружающих. Причем студенты экспериментальной группы (9%) напряжены и испытывают трудности в выборе конкретного пути решения проблемы.

Умеют сглаживать конфликты и сдерживать себя, контролируют свои чувства и поступки больше студенты контрольной группы (24%), чем экспериментальной (6%). Настроение этих студентов меняется в зависимости от успешности своих действий, также они испытывают потребность в сочувствии, понимании и гармоничных отношениях (16% и 19%).

В поведении проявляются такие качества как настойчивость, требовательность, упорство и отстаивание своей позиции у студентов экспериментальной группы (30% и 15%) и у студентов контрольной группы (9% и 33%). Они стремятся повысить свою значимость в глазах окружающих, испытывают потребность в самоуважении и в уважении со стороны окружающих.

Трудности в адаптации испытывают больше студентов экспериментальной группы (20% и 12%), чем контрольной (13% и 13%). Они также застенчивы, недоверчивы и часто переживают обиду и чувство одиночества.

Испытывают тревогу, страхи и напряжение студенты экспериментальной группы (3% и 10%). Они неуверенны в себе, раздражительны и обидчивы.

В то время как количество студентов контрольной группы, испытывающих такие состояние меньше (6% и 3%) .

Намного больше студентов в экспериментальной группе (16% и 20%), чем в контрольной (13%), которые неудовлетворенны данной ситуацией, одиноки, очень напряжены и испытывают потребность в помощи.

И только студенты экспериментальной группы (2% и 7%) испытывают тревогу, раздражительность и напряжение. А также они испытывают потребность в теплых отношениях.

Среди студентов экспериментальной группы (17% и 10%) больше людей, которые чувствуют себя слабыми и нуждаются в расслаблении и покое, испытывают трудности в достижении гармоничных отношений, сдержанны и сосредоточены на своих обидах. Число студентов, испытывающих такие же ощущения, в контрольной группе меньше почти в два раза (6% и 3%).

Осмотрительны в общении, неуверенны в себе, избегают конфликтов и разочарования студенты экспериментальной группы (21% и 3%), в то время как среди студентов контрольной группы их намного меньше (10% и 3%).

У студентов экспериментальной группы (10% и 23%) напряженные отношения с окружающими, трудности в достижении сотрудничества и гармонии в отношениях, также им сложно контролировать свои эмоции, они застенчивы и ранимы. Студенты контрольной группы такие трудности испытывают намного меньше (14%).

Но 22% студентов экспериментальной группы и 19% студентов контрольной группы уступчивы, избегают конфликтов и сдержаны в выражении эмоций. 25% студентов экспериментальной группы и 39% студентов контрольной группы сосредоточены на своих проблемах, обидчивы, не чувствуют поддержки и одобрения со стороны окружающих.

10% студентов экспериментальной группы и 13% студентов контрольной группы испытывают трудности в межличностных контактах и обидчивы. Эмоционально сдержаны в общении с окружающими 10% студентов экспериментальной группы и 56% студентов контрольной группы.

Очень уступчивы, критичны и требовательны к окружающим в большей степени студенты экспериментальной группы (3% и 29%), чем контрольной (5% и 16%).

Испытывают напряжение, избирательны в контактах с окружающими, сосредоточены на своих проблемах, насторожены и сдержаны в большей мере студенты контрольной группы (10% и 9%), чем экспериментальной (10% и 4%).

Студенты экспериментальной группы нетерпеливы и раздражительны, не достигают целей, так как ощущают себя бессильными перед препятствиями. Они избегают ответственности, испытывают страх из-за опасения потерять престижность, напряжены, сдержаны и недоверчивы. У них завышенные

требования к окружающим и отсутствие гибкости в поведении, поэтому они уходят от межличностных контактов в собственные переживания.

Также студенты экспериментальной группы стремятся справиться с угнетенностью и разочарованием, стремятся избежать отношений, связанных с принятием на себя ответственности. Они не удовлетворены своим социальным статусом, но и не желают отстаивать свои позиции.

У студентов контрольной группы присутствует напряжение и сдержанность эмоций, избирательность межличностных контактов, поскольку они не всегда чувствуют уважение и понимание со стороны окружающих. Студенты испытывают потребность самостоятельно решать свои проблемы и распоряжаться своей судьбой, уверены в себе.

67% студентов экспериментальной группы и 81% студентов контрольной группы общительны, но не могут реализовать потребность в понимании и дружеских отношениях, не всегда могут вести себя непосредственно.

В ходе исследования для выявления статистической значимости различий в показателях эмоциональной сферы студентов по каждой позиции нами были использованы t -критерий Стьюдента и F -критерий Фишера. Обработка результатов проводилась с помощью статистического пакета программ «Stadia» и «Stat». В результате вычислений были получены следующие данные.

По первой позиции по t -критерию Стьюдента нет различий: $1,50 < 1,96$, следовательно, гипотеза принимается об отсутствии различий и результаты незначимые при уровне значимости $p \leq 0,05$. По первой позиции по F -критерию Фишера нет различий: $1,57 < 2,12$, следовательно, гипотеза принимается об отсутствии различий и результаты незначимые при уровне значимости $p \leq 0,05$.

По второй позиции по t -критерию Стьюдента различия значимые: $3,09 < 1,96$, следовательно, гипотеза отвергается об отсутствии различий и результаты достоверны при уровне значимости $p \leq 0,05$. По второй позиции по F -критерию Фишера нет различий: $1,80 < 2,12$, следовательно, гипотеза принимается об отсутствии различий и результаты незначимые при уровне значимости $p \leq 0,05$.

По третьей позиции по t -критерию Стьюдента нет различий: $0,81 < 1,96$, следовательно, гипотеза принимается об отсутствии различий и результаты незначимые при уровне значимости $p \leq 0,05$. По третьей позиции по F -критерию Фишера нет различий: $1,04 < 2,12$, следовательно, гипотеза принимается об отсутствии различий и результаты незначимые при уровне значимости $p \leq 0,05$.

По четвертой позиции по t -критерию Стьюдента различия значимые: $2,61 < 1,96$, следовательно, гипотеза отвергается об отсутствии различий и результаты достоверны при уровне значимости $p \leq 0,05$. По четвертой пози-

ции по F -критерию Фишера различия значимые: $2,84 < 2,12$, следовательно, гипотеза отвергается об отсутствии различий и результаты значимые.

По пятой позиции по t -критерию Стьюдента нет различий: $0,42 < 1,96$, следовательно, гипотеза принимается об отсутствии различий и результаты незначимые при уровне значимости $p \leq 0,05$. По пятой позиции по F -критерию Фишера нет различий: $1,22 < 2,12$, следовательно, гипотеза принимается об отсутствии различий и результаты незначимые при уровне значимости $p \leq 0,05$.

По шестой позиции по t -критерию Стьюдента различия значимые: $3,25 < 1,96$, следовательно, гипотеза отвергается об отсутствии различий и результаты достоверны при уровне значимости $p \leq 0,05$. По шестой позиции по F -критерию Фишера нет различий: $1,43 < 2,12$, следовательно, гипотеза принимается об отсутствии различий и результаты незначимые при уровне значимости $p \leq 0,05$.

По седьмой позиции по t -критерию Стьюдента нет различий: $0,61 < 1,96$, следовательно, гипотеза принимается об отсутствии различий и результаты незначимые при уровне значимости $p \leq 0,05$. По седьмой позиции по F -критерию Фишера нет различий: $1,39 < 2,12$, следовательно, гипотеза принимается об отсутствии различий и результаты незначимые при уровне значимости $p \leq 0,05$.

По восьмой позиции по t -критерию Стьюдента нет различий: $1,13 < 1,96$, следовательно, гипотеза принимается об отсутствии различий и результаты незначимые при уровне значимости $p \leq 0,05$. По восьмой позиции по F -критерию Фишера нет различий: $1,30 < 2,12$, следовательно, гипотеза принимается об отсутствии различий и результаты незначимые при уровне значимости $p \leq 0,05$.

Таким образом мы обнаружили, что результаты в эмоциональной сфере между студентами двух групп значимые (вторая, четвертая и шестая позиции), что говорит об эффективном влиянии психологического тренинга на студентов контрольной группы. Мы видим, что студенты экспериментальной группы нетерпеливы и раздражительны, не достигают целей, так как ощущают себя бессильными перед препятствиями. Они избегают ответственности, испытывают страх из-за опасения потерять престижность, напряжены, сдержаны и недоверчивы. У них завышенные требования к окружающим и отсутствие гибкости в поведении, поэтому они уходят от межличностных контактов в собственные переживания. Также студенты стремятся справиться с угнетенностью и разочарованием, стремятся избежать отношений, связанных с принятием на себя ответственности. Они не удовлетворены своим социальным статусом, но и не желают отстаивать свои позиции.

Перечисленные выше данные позволяют предположить отсутствие стабильных способов реагирования в процессе общения у студентов экспери-

ментальной группы, а анализ полученных результатов показывает наличие положительной динамики в системе межличностных отношений студентов контрольной группы.

УДК 159.9

Е. А. Денисова

САМОРЕАЛИЗАЦИЯ ЛИЧНОСТИ И ГЕНДЕРНЫЕ СТЕРЕОТИПЫ

Работа посвящена проблеме самореализации личности в современных социокультурных условиях и тому, какое влияние оказывают гендерные стереотипы на самореализацию мужчин и женщин. Как реализуют себя мужчины и женщины в современной жизни? На сегодня существует немало, подчас противоположных и противоречивых ответов на этот вопрос. Веками сложившиеся стереотипные представления об образе мужчины и женщины, касающиеся и их личностных и поведенческих черт, оказывают влияние и на наших современников, помогая и мешая им одновременно. До сих пор самым популярным остается следующий гендерный стереотип: мужчиной движет инструментальная ценность профессиональной самореализации и самоутверждения, и соответственно мужчина реализует себя в первую очередь в профессии, деле, которое он выполняет; женщиной же движет экспрессивная ценность (ценность отношений), и соответственно ее призвание – это муж, семья, дети. Так ли это? Действительно ли все мужчины и все женщины стремятся к подобной самореализации? Довольствуются ли наши современники подобной однокомпонентной самореализацией, либо самореализация представляет собой некое многокомпонентное, целостное и системное понятие? Сегодня и мужчины, и женщины, проявляя себя в разных сферах, стремятся реализовать и фемининные и маскулинные черты своего характера вне зависимости от пола.

В подтверждение этому, все больше современных женщин ориентированы на профессиональную самореализацию ничуть не меньше, чем на семью. Их внешняя роль в обществе значительно возросла. Присутствие и влияние женщин в публичной жизни становится все заметнее, это в определенной степени меняет жизненные ориентиры для мужчин. Современные отцы значительно чаще «традиционных» ухаживают за детьми и играют с ними.

Т. е. их роль в семье возросла, но, по мнению некоторых, они выглядят более «женственными» [9]. Скорее – это расширение границ самореализации

для мужчин и попытка снять ограничения, накладываемые традиционной мужской ролью [4; 9].

Явное несоответствие между школьными успехами девочек и их достижениями в зрелом возрасте, эмоциональная невыразительность мужчины в семье, осложнение детско-родительских и супружеских отношений может быть следствием существующего традиционного гендерного стереотипа [4; 15].

В современной отечественной науке некоторые исследователи обозначают тревожную тенденцию: общество, ориентированное на жесткие представления о «мужском» и «женском», нередко подавляет одаренность по причине «нарушения правил поведения, предписанных биологическому полу человека» [15]. Эти данные перекликаются с исследованиями С. Бем, стоявшей у истоков андрогинной теории, считавшей, что наиболее приспособленным к жизни является андрогинный тип, имеющий черты и женского, и мужского пола. Одним из предшественников С. Бем был К. Г. Юнг, который видел в идее единства двух противоположностей – мужского и женского архетипический образ. Воплощение женского начала в мужском бессознательном (анима) и мужского в женском (анимус), т. е. психологическую бисексуальность он рассматривал как самые значительные архетипы, как регуляторы поведения, проявляющие себя наиболее типично в некоторых снах и фантазиях или в иррациональности мужского чувства и женского рассуждения. Юнг настаивал на том, что анима и анимус, как и все другие архетипы, должны быть выражены гармонично, не нарушая общего баланса, чтобы не тормозилось развитие личности в направлении самореализации. То есть, мужчина должен выражать свои фемининные качества наряду с маскулинными, а женщина должна проявлять свои маскулинные качества, так же как и фемининные. Если эти необходимые атрибуты не развиты, результатом является односторонний рост и функционирование личности [19].

Таким образом на наш взгляд, поведение наших современников, с одной стороны, подчинено влиянию традиционных гендерных стереотипов, и с другой, – пытается освободиться от каких-либо стереотипов вообще. Во всей этой гендерной неразберихи, путанице с ролями мужчин и женщин нам важно найти ответ на вопрос, как влияют подобные изменения на самореализацию личности?

Несмотря на то, что термин «самореализация» (self-realisation) впервые, как отметила Л. Л. Коростылева (1995) был приведен в «Словаре по философии и психологии», изданном более ста лет назад, в 1902 году, до сих пор не существует единой концепции самореализации. В то же время большинство психологических теорий стремятся, в конечном счете, к объяснению самореализации или сходного понятия такого же уровня, например, самоактуализации в теории А. Маслоу (А. Маслоу, 1997), идентичность в теории Э. Эриксона (Э. Эриксон, 1996), стратегии жизни в отечественной

психологической теории (К. А. Абульханова-Славская, 1991) и др. [1; 14; 18]. Более того, на современном этапе развития представлений о самореализации, по большому счету мы не можем даже классифицировать это понятие по форме – является ли это явлением, процессом, потребностью, свойством или чем-то иным. По мнению Э. В. Галажинского, «одни ученые продолжают считать самореализацию явлением, обусловленным присущей природе человека предопределенностью быть самоактуализирующимся существом, а другие, отрицая эту предопределенность, предпочитают говорить о процессуальной детерминации» [5, с. 6].

Решить возникшие сложности подобного характера вокруг определенных научных проблем, в том числе вокруг проблемы самореализации стремятся представители системного подхода в психологии. В частности, в соответствии с основными положениями А. И. Крупнова (1988), Э. В. Галажинского (2002), С. И. Кудинова (1999, 2007) и др., самореализация рассматривается как системное, целостное образование, включающее в себя ряд компонентов: инструментально-стилевых (регуляторно-динамических) и мотивационно-смысловых, позволяющих осознать и раскрыть потенциальные возможности человека [10; 11; 12]. С. И. Кудинов пишет: «Отталкиваясь от многолетних исследований свойств личности и концептуального подхода профессора А. И. Крупнова (1984–2006) сформулировавшего системно-диспозиционный подход к изучению личности и ее свойств, представляется необходимым отметить, что самореализация представляет собой сложную функциональную систему, представленную комплексом психологических образований. Иначе говоря, самореализация – это совокупность инструментально-стилевых и мотивационно-смысловых характеристик, обеспечивающих постоянство стремлений и готовность к самовыражению личности в различных сферах жизнедеятельности в процессе онтогенеза» [12, с. 342].

Структура самореализации как системы включает в себя, с одной стороны, динамические, эмоциональные и регулятивные характеристики, обусловленные природными предпосылками и зависящими от темперамента и свойств нервной системы; с другой – мотивационные, когнитивные и продуктивные характеристики, зависящие от социального окружения среды и условий деятельности

Данный подход позволяет учесть различные стороны жизнедеятельности человека, его способность быть «открытой самоорганизующейся психологической системой» [5], изменяться в ногу со временем, в то же время оставаться устойчивым в жизни, личностью, одинаково гармонично выражать свои фемининные качества наряду с маскулинными. Кроме того, рассмотреть самореализацию, с одной стороны – не имеющей конца, т. к. для человека всегда есть новые возможности для самореализации на каждом жизненном этапе; с другой стороны – с учетом того, что человек, достигший определенного уровня, добившийся поставленных однажды целей, не

может быть и чувствовать себя реализованным (реализующимся) однажды и навсегда (периоды удовлетворения потребности в самореализации сменяются периодами неудовлетворения). Таким образом изучение понятия самореализации как системного, целостного образования позволяет на наш взгляд решить возникшие вокруг этого понятия проблемы и противоречия теоретического и методологического характера[10,11].

Результаты проведенных теоретических исследований позволяют сформулировать следующие положения:

1. Самореализация – это совокупность инструментально-стилевых и мотивационно-смысловых характеристик, обеспечивающих постоянство стремлений и готовность к самовыражению личности в различных сферах жизнедеятельности в процессе онтогенеза.

2. В понятие самореализации заложены традиционные гендерные стереотипы следующего характера: мужчиной движет инструментальная ценность профессиональной самореализации и самоутверждения и соответственно мужчина реализует себя в первую очередь в профессии, деле, которое он выполняет; женщиной же движет экспрессивная ценность (ценность отношений), и соответственно ее призвание – это семья.

Данные положения позволяют сформулировать гипотезу. В своем исследовании мы предположили о зависимости уровня самореализации от наличия гендерных стереотипов. Т. е. наличие традиционных гендерных стереотипов может ограничивать самореализацию личности.

В экспериментальном исследовании приняли участие 204 респондента, из них 110 девушек и 94 юношей.

Выборка разнородна по возрасту, образовательному уровню, профессиональному состоянию и семейному положению. Средний возраст респондентов – 23 года.

Наше экспериментальное исследование включает 3 блока диагностических методов:

Первый блок «Самоактуализация личности» направлен на изучение особенностей самоактуализации мужчин и женщин (Самоактуализационный тест Э. Шострома – САТ - Personal Orientation Inventory (POI) – в адаптации Ю. Е. Алешиной, Л. Я. Гозмана, М. В. Загика, М. В. Кроз)

Второй блок «Гендерные стереотипы и возможности самореализации мужчин и женщин» предполагает анкетирование.

Третий условно назван нами «Личностные особенности» включает в себя изучение

1. активности и пассивности, доминантности мужчин и женщин (личностный опросник Р. Кетелла, 16 РН (форма С)

2. маскулинности, фемининности, андрогинии (С. Бем).

Так как мы ограничены рамками статьи, остановимся на полученных результатах по 1 и 2 блокам.

РЕЗУЛЬТАТЫ И ИХ ОБСУЖДЕНИЕ

Первый блок. «Самоактуализация личности».

В данном блоке мы использовали Самоактуализационный тест Э. Шострома, в адаптации Ю. Е. Алешиной, Л. Я. Гозмана, М. В. Загика, М. В. Кроз.

Цель: исследовать индивидуальные проявления самоактуализации личности.

Данный опросник личностной ориентации, измеряющий самоактуализацию как многомерную величину измеряет самоактуализацию по двум базовым и двенадцати дополнительным шкалам. Базовые шкалы независимы друг от друга и в отличие от дополнительных, не имеют общих пунктов.

Полученные результаты по первому блоку:

Анализируя данные средних значений и стандартных отклонений, мы видим различия в значениях у мужчин и женщин.

В целом все респонденты показали значения по шкалам, определяющим уровень самоактуализации в пределах нормы (шкала поддержки, шкала сензитивности, шкала спонтанности, шкала самопринятия, шкала принятия агрессии, шкала контактности, познавательных потребностей и креативности) и выше (шкалы ценностных ориентаций, гибкости поведения, самоуважения и представлений о природе человека). Исключение составляет одна из базовых шкал – шкала «Ориентация во времени» – среднее значение по этой шкале ниже нормы – «43,5», и только у андрогинных женщин и маскулиных мужчин средние значения по данной шкале соответствует статистической норме, у всех остальных групп респондентов средние значения по шкале низкие. Это может говорить о дискретном восприятии жизненного пути; ориентацию лишь на один из отрезков временной шкалы (прошлое, настоящее, будущее). И в целом о таком мироощущении и восприятии времени субъектом, которое может ограничивать возможности самоактуализации (табл. 1).

Таблица 1

Средние значения и стандартные отклонения по шкалам САТ.

МАСК. ФЕМ	ПОЛ		ШК. ВР	ШК. ПОД	ЦЕН. ОР	Г. П	СЕНЗИТ	СПОНТ	САМОУВ	САМОПР	ПР. О. П	СИН	ПРИН. АТР	КОНТАК	ПОЗ. П	КРЕАТ
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17
андрог	муж	Mean	40,9	51,1	59,1	54,2	49,2	50,2	67,4	48,5	51,5	56,3	53,1	49,1	46,3	46,8
		N	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80
		Std. Deviation	13,83	9,58	14,33	10,69	14,70	18,22	16,97	14,91	18,89	13,14	17,44	15,10	17,35	11,88
	жен	Mean	47,71	57,06	62,12	60,00	55,86	56,65	70,09	57,17	55,49	55,36	50,00	53,48	52,62	52,97
		N	66	66	66	66	66	66	66	66	66	66	66	66	66	66

Окончание таблицы

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17
		Std. Deviation	14,18	9,13	14,09	14,36	15,53	15,91	16,30	16,52	18,07	18,19	17,02	13,20	14,64	17,48
	Всего	Mean	43,97	53,78	60,47	56,82	52,19	53,10	68,60	52,44	53,30	55,88	51,69	51,10	49,16	49,61
		N	146	146	146	146	146	146	146	146	146	146	146	146	146	146
		Std. Deviation	14,31	9,79	14,21	12,73	15,35	17,40	16,61	16,14	18,50	15,52	17,20	14,34	16,38	14,89
машк	муж	Mean	52,80	55,80	60,00	57,50	50,80	62,60	81,40	59,90	40,00	45,70	49,90	57,00	54,40	51,40
		N	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10
		Std. Deviation	19,52	8,35	12,75	14,19	12,79	11,50	14,48	20,96	7,07	11,89	18,35	14,40	28,94	11,50
	жен	Mean	43,00	57,50	67,50	53,50	59,75	44,50	68,50	49,00	60,50	74,50	52,50	53,50	40,50	55,00
		N	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
		Std. Deviation	2,83	,71	3,54	,71	2,47	2,12	6,36	1,41	,71	16,26	3,53	2,12	6,36	2,83
	Всего	Mean	50,00	56,27	62,14	56,36	53,36	57,43	77,71	56,79	45,86	53,93	50,64	56,00	50,43	52,43
		N	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14
		Std. Deviation	16,68	6,87	11,13	11,76	11,36	12,92	13,65	17,93	11,55	18,33	15,11	11,92	24,72	9,62
фемин	муж	Mean	36,00	53,00	59,00	61,25	52,50	27,25	67,50	51,00	43,00	68,00	33,00	59,00	51,00	56,50
		N	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
		Std. Deviation	1,41	1,41	1,41	1,77	2,12	1,77	,71	1,41	4,24	4,24	19,80	1,41	4,24	,71
	жен	Mean	40,12	46,22	50,50	51,22	45,67	44,30	54,30	47,85	60,50	52,72	34,92	42,25	43,82	40,02
		N	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40
		Std. Deviation	13,57	9,62	9,99	13,67	12,39	15,72	17,41	17,32	17,01	14,62	14,49	16,50	17,64	12,81
	Всего	Mean	39,75	46,84	51,27	52,14	46,29	42,75	55,50	48,14	58,91	54,11	34,75	43,77	44,48	41,52
		N	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44
		Std. Deviation	12,96	9,37	9,83	13,34	11,96	15,78	17,01	16,50	17,00	14,64	14,46	16,45	16,94	13,11
Всего	муж	Mean	41,94	51,66	59,19	54,85	49,48	50,52	68,87	49,85	49,91	55,68	51,89	50,38	47,36	47,73
		N	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94
		Std. Deviation	14,52	9,28	13,73	10,83	14,08	18,24	16,77	15,47	17,95	13,30	17,69	14,86	18,31	11,69
	жен	Mean	44,78	53,14	58,09	56,57	52,30	51,72	64,29	53,48	57,49	55,10	44,61	49,40	48,98	48,34
		N	110	110	110	110	110	110	110	110	110	110	110	110	110	110
		Std. Deviation	14,05	10,48	13,69	14,35	14,93	16,56	17,97	16,97	17,36	17,09	17,34	15,13	16,06	16,71
	Всего	Mean	43,47	52,46	58,60	55,78	51,00	51,17	66,40	51,81	54,00	55,37	47,97	49,85	48,23	48,06
		N	204	204	204	204	204	204	204	204	204	204	204	204	204	204
		Std. Deviation	14,27	9,93	13,65	12,82	14,54	17,27	17,50	16,32	17,95	15,39	17,79	14,94	17,07	14,55

Mean – среднее значение;

N – количество респондентов;

Std. Deviation – стандартное отклонение.

Обобщая полученные результаты, нами установлено, что уровень самоактуализации и мужчин, и у женщин находится в пределах статистической нормы, в целом различия по уровню самоактуализации у мужчин и

женщин статистически не достоверны ($p=0,753$). Критерий равенства дисперсий Левина указывает на то, что дисперсии двух распределений статистически значимо не различаются ($p=0,394$). Самой многочисленной из всех групп респондентов оказалась группа андрогинных мужчин и женщин (около 71%; в сравнении – маскулинных – 7% , фемининных – 22%).

Наиболее высокий уровень самоактуализации можно отметить у двух подгрупп респондентов данной возрастной группы: андрогинные женщины и маскулинные мужчины демонстрируют самые высокие количественные показатели по базовым и дополнительным шкалам, чуть меньше баллов набрали маскулинные женщины. Наименьшие количественные показатели мы видим у фемининных женщин. Андрогинные и фемининные мужчины имеют близкие значения по основным и базовым шкалам. Из всех подгрупп респондентов, различия по уровню самоактуализации у андрогинных мужчин и женщин статистически достоверны на достаточно высоком уровне значимости ($p=0,033$). Это единственная подгруппа респондентов (андрогинные), где различия статистически достоверны. Сравнивая средние показатели по шкалам, можно говорить о том, что различия достоверны по основным шкалам: шкала «Ориентация во времени » ($p=0,041$), шкала «Поддержка» – ($p=0,008$); из дополнительных – шкала «Самопринятие.» – ($p=0,022$), шкала «Гибкость поведения» – ($p=0,052$). Критерий равенства дисперсий Левина указывает на то, что дисперсии двух распределений статистически значимо не различаются, исключение составляют шкалы «Гибкость поведения» ($p=0,027$), «Креативность» ($p=0,052$).

По результатам диагностического исследования во втором блоке (табл. 2) установлено, что лишь у 7% (8,5% – мужчин и 5,5% – женщин) респондентов традиционные гендерные стереотипы сохранены и в отношении женских моделей и типов поведения, и в отношении мужских по всем блокам. В то же время подгруппа респондентов, которую характеризует отсутствие гендерных стереотипов по 3 блокам, ориентация в большей степени на индивидуальные характеристики тоже очень мала: 8% респондентов (7% – женщин, 8,5% – мужчин). Таким образом у большей части респондентов (более 80%) наличие стереотипов по одному из блоков может сочетаться с отсутствием стереотипов, с ориентацией на индивидуальные характеристики по другим. Кроме того, самой стереотипизированной оказалась категория маскулинности – фемининности: 53% респондентов показали наличие стереотипов. Разную степень стереотипизации показали по данным категориям мужчины и женщины. Для женщин наиболее стереотипизированной оказалась категория маскулинности – фемининности (у 62% женщин), наименее распространенными явились гендерные стереотипы, характеризующие содержание труда (у 20% – наличие стереотипа, у 67% – стереотип отсутствует). У мужчин – количественные показатели стереотипизации по 3 группам более ровные: наиболее распространен гендерный стереотип, связанный

с различиями в содержании труда (у 51%), менее – стереотип маскулинности – фемининности (у 42,5%), еще менее распространенным оказался стереотип, касающийся закрепления семейных и профессиональных ролей в соответствии с полом.

Таблица 2

Гендерные стереотипы у мужчин и женщин (по результатам анкетирования), %

Виды генд.стереотипов	Гендерные стереотипы				Другие позиции
	Наличие генд. стереот	Наличие стереоти- потнос. мужской роли	Наличие стереотипа относит. женской роли	Наличие собств. установок, взглядов, отличных от генд. стереотипов	
1. Стереотипы, касающиеся закрепления профессиональ- ных и семейных ролей					
Всего респондентов	25,5	11	35	28,5	–
Мужчины	17	11	40	32	–
Женщины	33	11	31	25	–
2.Стереотипы, связанные с различиями в содержании труда.					
Всего респондентов	34	–	2	49	15
Мужчины	51	–	–	38	21
Женщины	20	–	4	67	9
3. Стереотипы аскулинности- фемининности.					
Всего респондентов	53	1	–	29	17
Мужчины	42,5	–	–	32	25,5
Женщины	62	2	-	27	9
4. Сочетание всех видов стереотипов					
Всего респондентов	7	–	–	8	85
Мужчины	8,5	–	–	8,5	83
Женщины	5,5	–	–	7	87,5

Анализируя вероятностную связь между уровнем самоактуализации личности и гендерными стереотипами, уровнем самоактуализации личности и субъективной оценкой уровня самореализации, мы вычисляем коэффициент корреляции в программе SPSS, используя ранговые коэффициенты корреляции Спирмена, предназначенные для оценки связи между двумя перемен-

ными. Из полученных результатов мы видим, что существует отрицательная корреляция между уровнем самоактуализации личности и наличием гендерных стереотипов.

Слабая отрицательная корреляция ($r=-0,142$) наблюдается между уровнем самоактуализации личности и имеющимися стереотипами маскулинности-фемининности. Это значит, что чем выше уровень самоактуализации личности, тем менее стереотипно воспринимаются качества личности, без обязательной ориентации на женский и мужской пол.

Более строгая отрицательная корреляция (со значениями $r_1=-0,381$; $r_2=-0,347$ по Спирмену) выявлена между уровнем самоактуализации личности и стереотипами, касающимися закрепления семейных и профессиональных ролей в соответствии с полом(1); и стереотипами, связанными с различиями в содержании труда(2). Это говорит о том, что личность с более высоким уровнем самоактуализации менее стереотипизирована в отношении закрепления определенных ролей и их содержания в профессии и семье в соответствии с полом, в большей степени она (личность) ориентируется на индивидуальные характеристики.

Кроме того значения коэффициентов корреляции у мужчин и женщин различные. Более значительная отрицательная корреляция ($r_1=-0,411$) выявлена между уровнем самоактуализации личности и стереотипами, касающимися закрепления семейных и профессиональных ролей в соответствии с полом (1) у мужчин, чуть меньше коэффициент корреляции между уровнем самоактуализации личности и стереотипами, связанными с различиями в содержании труда($r=-0,363$) Это свидетельствует о том, что наличие стереотипов этих групп может отрицательно сказываться на самореализации мужчин. Корреляция между уровнем самоактуализации и стереотипами маскулинности – фемининности положительная, вероятностная связь мала ($r=0,096$).

У женщин мы наблюдаем близкие по значению коэффициенты корреляции между уровнем самоактуализации и гендерными стереотипами всех трех групп ($r_1=-0,314$; $r_2=-0,351$; $r_3=-0,331$). Это значит, что в целом наличие гендерных стереотипов снижает уровень самоактуализации у женщин.

Итак, резюмируя вышесказанное, можно сделать вывод, что уровень самореализации (самоактуализации) может быть различным в соответствии с учетом психологического пола человека. Так, наиболее высокий уровень самоактуализации в возрастной группе 18–27 лет наблюдается у андрогинных женщин и маскулинных мужчин. Наименьшие количественные показатели у фемининных женщин. Кроме того, можно с уверенностью сказать, что существует связь между гендерными стереотипами и самореализацией (самоактуализацией) мужчин и женщин. Личность с более высоким уровнем самоактуализации менее стереотипизирована в отношении закрепления определенных ролей и их содержания в профессии и семье в

соответствии с полом, в большей степени она (личность) ориентируется на индивидуальные характеристики. У мужчин более тесная связь выявлена между уровнем самоактуализации и стереотипами, касающимися закрепления семейных и профессиональных ролей в соответствии с полом. У женщин наличие стереотипов в целом всех трех групп может снижать уровень самоактуализации. Таким образом можно утверждать, что наличие гендерных стереотипов ограничивает самореализацию личности в соответствующей возрастной группе на современном этапе.

Библиографический список

1. **Абульханова-Славская, К. А.** Стратегия жизни / К. А. Абульханова-Славская. – М.: Мысль, 1991;
2. **Алешина, Ю. Е., Лекторская Е. В.,** Ролевой конфликт работающей женщины / Ю. Е. Алешина, Е. В. Лекторская // Вопросы психологии. – 1989. – № 5. – с. 80–88);
3. **Алешина, Ю. Е., Волович А. С.,** Проблемы усвоения ролей мужчины и женщины / Ю. Е. Алешина, А. С. Волович // Вопросы психологии. – 1991. – № 4. – с. 74–82;
4. **Берн, Ш.** Гендерная психология / Ш. Берн. – СПб.: прайм- ЕВРОЗНАК, 2001. – 320 с.;
5. **Галажинский, Э. В.** Системная детерминация самореализации личности / Э. В. Галажинский // Автореф. Дисс. на соиск. ученой степени д.псих.н. – Барнаул: БГПУ, 2002. 43 с.
6. **Гаджиева, Р. Г** Динамика гендерных стереотипов и их влияние на профессиональную самореализацию личности / Р. Г. Гаджиева // Дис... кан. псих. наук. М., 1998.
7. **Ильин, Е. П.** Дифференциальная психофизиология мужчины и женщины / Е. П. Ильин. – СПб.: Питер, 2006. – 544 с.;
8. **Клецина, И. С.** Гендерная социализация / И. С. Клецина. – СПб., 1998;
9. **Кон, И. С.** Мужские исследования: меняющиеся мужчины в изменяющемся мире / И. С. Кон // Введение в гендерные исследования: В 2 ч. – Харьков, 2001. – Ч. 1;
10. **Крупнов, А. И.** Системно-диспозиционный подход к изучению личности и ее свойств / А. И. Крупнов // Вестник Российского Университета дружбы народов. – М.: РУДН, 2006, - № 1 (3), с. 63–74;
11. **Кудинов, С. И.** Целостно-функциональный подход в психолого-педагогических исследованиях / С. И. Кудинов // Материалы Всероссийской научно-практической конференции, посвященной 60-летию БГППИ. Культура. Образование. Духовность. – Бийск: НИЦ БГППИ. 1999. – с. 193–200;
12. **Кудинов, С. И.** Полисистемный подход исследования самореализации личности. / С. И. Кудинов // Сибирский педагогический журнал. – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2007. – с. 337–346;

13. **Коростылева, Л. А.** Проблемы самореализации личности в системе наук о человеке / Л. А. Коростылева // Психологические проблемы самореализации личности. – С.-Петербург, 1997. – с. 3–19;
14. **Маслоу, А.** Самоактуализация / Под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, А. А. Пузырея // Психология личности. Тексты. – М.: Изд-во МГУ, 1982. – с. 108–117.
15. **Попова, Л. В.** Проблемы самореализации одаренных женщин / Л. В. Попова // Вопросы психологии. – 1996. – № 2. – с. 31–39.
16. **Рябова, Т. Б.** Маскулинность в российском политическом дискурсе: история и современность / Т. Б. Рябова // Женщина в российском обществе. – 2000. – № 4
17. **Рябова, Т. Б.** Стереотипы и стереотипизация как проблема гендерных исследований / Т. Б. Рябова // Личность. Культура. Общество. Т.V. Вып. 1–2 (15–16). 2003
18. **Эриксон, Э.** Идентичность: Юность и кризис. – М.: Издательская группа «Прогресс», 1996. – 344 с.
19. **Young, E.** Animus and anima / E. Young – Spring, N-Y, 1957.

УДК 371

В. М. Жураковская

ИНДИВИДУАЛЬНОСТЬ КАК ВЫСШИЙ УРОВЕНЬ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ

Начало нового тысячелетия характеризуется изменениями в экономической, политической, социальной и духовной сферах общества. Смена социальных идеалов, ценностная переориентация стимулируют интерес гуманитарных наук к проблематике индивидуальности человека, самореализации его индивидуальных качеств.

Общественная жизнь в условиях перехода к информационной стадии развития цивилизации к приоритетным способностям человека относит его субъектность, креативность, индивидуальность, создание новых идей, ценностей и социальных технологий. «С одной стороны, самореализация, осуществление себя самого как единственного и неповторимого, проблема личная. С другой стороны, самореализация человека, выражение и утверждение его индивидуальных качеств – одна из основных ценностей культуры конца XX – начала XXI веков» [1, с. 3].

К социально-экономическим потребностям общественного развития относят самореализацию человеком своих индивидуальных свойств, являющуюся системообразующим принципом жизнедеятельности человека, выражение и утверждение его индивидуальных качеств, развитие человеческой индивидуальности как высшего критерия социального прогресса.

Стремление быть индивидуальностью – особенность нашего времени. Уникальные особенности личности в жизни общества имеют огромное значение. Разнообразие индивидуальности – существенное условие и форма проявления успешного развития общества, величайшая общественная ценность, потребность развития здорового, разумно организованного общества.

Динамичность, гибкость общества, темпы прогрессивной эволюции общества зависят от многообразия способностей, наклонностей, талантов отдельных людей, одаренных индивидуальностей.

Изменения в характере выполняемой человеком деятельности, требования, предъявляемые к работнику в современных условиях, ставят, в свою очередь, новые задачи и перед системой образования.

«Перестройка системы образования должна базироваться на новых методологических, философских посылах. Представляется, что одной из таких посылок и является индивидуализация системы образования, которая выступает одним из главных «механизмов» воспитания индивидуальности, в сочетании с гуманизацией, демократизацией, непрерывностью и позволяет заложить новую систему образования» [2, с. 15].

Образование, по сути, «является управляемым извне самообразованием, т. е. построением образа «Я». Именно личность и индивидуальность человека с присущими ему характеристиками являются результатом образовательного процесса... современное образование рассматривается как социальный институт, система, процесс, результат, представляет собой единство обучения и воспитания, реализующих основные принципы смены его парадигмы с информационной, сообщающей на развивающую самостоятельную познавательную активность ученика» [3, с. 116].

Гуманистическое направление центрировано на человеке (главная ценность), культуре и социуме как взаимосвязанных детерминантах образования, направленного на поддержку процессов индивидуального саморазвития и самоопределения личности.

Выделяют следующие культурно-гуманистические функции образования:

- обеспечение возможностей для личностного и профессионального роста и для осуществления самореализации;
- овладение средствами, необходимыми для достижения интеллектуально – нравственной свободы, личной автономии и счастья;
- создание условий для саморазвития творческой индивидуальности человека и раскрытия его духовных потенций [4, с. 36].

Анализ различных концепций личностно-ориентированного образования в отечественной педагогике показал, что к одним из общих черт вызванных ими преобразований являются, наряду с социализацией, персонализация, самоидентификация личности, стремление к ее самоактуализации, самореализации и другие внутренние механизмы индивидуального саморазвития.

Таким образом, можно сделать вывод, что главным направлением педагогики XXI в. будет создание условий для становления и утверждения индивидуальности через самореализацию ее потенциальных возможностей.

Важнейшим социальным требованием к школе, заявленным в Концепции модернизации российского образования на период до 2010 г., является ориентация образования на развитие личности учащегося, познавательных и созидательных способностей, успешной социализации в обществе и активной адаптации на рынке труда. К одним из основных задач и ориентиров обновления образования относят последовательное овладение на соответствующих этапах обучения элементами творческой самореализации, формирование основы для социального самоопределения и самообразования, становления индивидуальности, подготовка к проектированию своего развития, воспитание стремления к самореализации и способности к адекватной самооценке [5].

В числе важнейших критериев эффективности образования указаны не только учебная эффективность, но и социальная: подготовленность выпускников к творческой самореализации и саморазвитию.

Таким образом, развитие личности как основная цель и результат образования осуществляется не просто через усваиваемые знания, умения, навыки, а в ходе собственной активности человека через создание условий для поддержки индивидуальности личности, ее самореализации, самообразования, саморазвития. Реализация общей цели и задач образования должна предусматривать соблюдение ряда психолого-педагогических условий, направленных на создание образовательной среды, способствующей эмоционально-ценностному, социально-личностному, познавательному развитию личности и сохранению индивидуальности через ее самореализацию.

Понятие индивидуальность рассматривалось в исследованиях философов, психологов, историков, этнографов, социологов.

Первые исследования целостной личности относятся к области педагогической психологии (Э. Мейман, Р. Лай, В. Штерн, А. П. Нечаев, А. Ф. Лазурский). В рамках трактовки человека как существа биологического индивидуальные особенности объяснялись как врожденные, индивидуальность психическая объяснялась уникальностью биологической.

Функциональный подход, представленный в работах К. Штумпфа, противопоставил функциональную психологию, имеющую своим предметом психические функции, психологии феноменистической, изучающей «душевные содержания». Главная задача психологии понималась в изучении структуры личности, ее функций, способности приспособления организма к среде. Функционализм привел к обесцениванию индивидуальности, игнорированию индивидуальных особенностей личности, индивидуальной воли человека, его субъектности, внутреннего мира.

В интерпретации индивидуальности психологическая наука оказалась отброшенной назад, так как в противостоянии двух подходов к личности – объектного, эмпирического и субъектного – выбран был первый. Слово «индивидуальность» практически не используется.

Зарубежная психология вопрос о целостности личности стремилась решить путем обогащения достижений объектного подхода к личности субъектным (В. Штерн, В. Джеймс, З. Фрейд).

В 40-х гг. XX в. личностный подход, сформулированный С. Л. Рубинштейном, выступил как альтернатива функционализму, психологии сознания и персонализма, как противоположность биологизации и социологизации личности, как форма учета индивидуальных особенностей человека. Однако личностный подход не дал возможности развести личностный и индивидуальный подходы.

Как альтернатива гуманистическому подходу, сформировавшемуся к началу 60-х годов на Западе, выступает личностный подход. Для гуманистической психологии было характерно стремление «помирить» субъектный и объектный подходы к личности, понять человеческое существование во всей его непосредственности, преодолев те противоречия, которые сложились между гуманитарным и естественнонаучным подходами к личности. Решением проблем понимания сущности личности занимались гуманистическая психология и советская психология.

Главным расхождением в гуманистической и советской психологии являлись значения и роли процессов социализации-индивидуализации. Гуманистическая психология считала первичной индивидуализацию, советская психология – социализацию. В рамках гуманистической психологии были восстановлены аксиологический подход к индивидуальности человека, положения о творческой сущности человека, его потребности в развитии и улучшении.

Основные изменения в трактовке личности, отразившиеся в гуманистической зарубежной психологии 70–80 гг., выразились в переориентации на субъективную активность личности, реабилитации ее творческой сути, в постепенном смягчении темы конфликта между личностью и обществом, смещении ценности реализации личности в социуме.

В зарубежной психологии данного периода прослеживается стремление выхода за пределы парадигмы «человек-общество», объяснить сущность человека, построить теорию личности и индивидуальности.

Индивидуальность человека, таким образом, рассматривается через анализ его связей как с обществом, так и с миром в целом.

Появляется личностная парадигма анализа конкретного человека, которая противопоставляется индивидной парадигме и парадигме «индивидуальности». Если раньше понятие «личность» было шире понятия «инди-

видуальность» и практически равным понятию «человек», то теперь оно становится более узким понятием.

В отечественной психологии делаются первые попытки разведения таких понятий, как «индивид», «личность», «индивидуальность», необходимость которых признавалась крупнейшими психологами того времени, например, Б. Г. Ананьевым, А. Г. Асмоловым, В. В. Давыдовым, И. С. Кон, А. Г. Ковалевым, А. Н. Леонтьевым, Б. Ф. Ломовым, К. К. Платоном, А. В. Петровским, С. Л. Рубинштейном.

В 80–90 гг. в центре внимания психологов становится человек как субъект деятельности и бытия в целом (В. И. Слободчиков, В. А. Петровский), индивидуальность (А. Г. Асмолов, И. И. Резвицкий, В. С. Мерлин), как равноправное социализации появляется понятие «индивидуализация» (Д. И. Фельдштейн, А. В. Петровский).

В концепции интегральной индивидуальности усиливается субъектная трактовка индивидуальности, подчеркивается ее автономность, поднимается вопрос об индивидуальности как глубинном бытии личности [6, с. 54]. Этот период отмечен всплеском интереса к проблеме индивидуальности человека, новой постановке вопроса о соотношении индивидуального и социального в русле аксиологического подхода к уникальности субъективного бытия индивидуума.

Традиционно под индивидуальностью понимается способ существования уникальности личности, ее «особенных, единичных, неповторимых свойств». То есть индивидуальность понимается как сумма всех акцидентальных признаков личности (А. В. Петровский, М. Г. Ярошевский, В. В. Давыдов, А. В. Запорожец, Б. Ф. Ломов, В. И. Слободчиков), она «фиксирует своеобразие и неповторимость человека как индивида, как субъекта, как личности» [7, с. 209].

Подобной точки зрения придерживается Б. Г. Ананьев: «Единичный человек как индивидуальность может быть понят лишь в единстве и взаимосвязи его свойств как личности и субъекта деятельности, в структуре которых функционируют природные свойства как индивида» [8, с. 32].

Сторонники другого подхода (А. И. Крупнов, А. Г. Асмолов, И. С. Кон, Л. А. Радзиховский и К. А. Абульханова-Славская и др.) считают, что «каждая конкретная личность выражает и проявляет общественную сущность в форме индивидуальности» [9, с. 16], личность «социальна по всей своей сущности, но индивидуальна по способу своего существования» [10, с. 11].

Структура индивидуальности, разработанная в работах Б. Ф. Ломова, В. В. С. Мерлина, И. И. Резвицкого, В. М. Русалова, представлена не как абстракция, а как живая, регулирующая система, где между признаками существуют связи и где «единичное и общее, природное и социальное не просто присутствуют, а взаимодействуют, сливаясь в единое» [11, с. 63]. То есть индивидуальность рассматривают как самобытный мир, включенный

в ту или иную среду, но сохраняющий свою относительную самостоятельность, как результат внутренней взаимосвязанности свойств человека как личности, индивида и субъекта деятельности.

Концепция индивидуальности С. Л. Рубинштейна, построенная на разработке понятия субъекта, вызывает особый интерес. В его теории субъект рассматривается как бы в двух параллельно существующих вариантах – как высший уровень развития человека как личности и как центр ее организации, «когда гносеологическое и практическое отношения субъекта к миру отвечают не некоторому уровневому принципу, а представляют векторы, разные направления, в которых осуществляются его разномодельные и разнокачественные отношения с миром» [12, с. 248].

В трактовке А. В. Брушлинского, согласующейся с вышеназванной, под индивидуальностью понимают сумму всех без исключения качеств личности, которые позволяют охватить всю ее целостность, внутренним стержнем которой являлся субъект как основание ее единства. «Человек как субъект – эта высшая системная целостность всех его сложнейших и противоречивых качеств, в первую очередь, психических процессов, состояний и свойств, его сознания и бессознательного» [13, с. 3].

Д. И. Фельдштейн рассматривает развитие личности как «единый процесс социализации, когда ребенок осваивает социальный опыт, и индивидуализации, когда он выражает собственную позицию, противопоставляет себя другим, проявляет самостоятельность путем установления все более широких отношений: где он сам себя проверяет, «прокручивает», вырабатывая перспективу развития дальнейшей деятельности и, что исключительно важно, выходя за пределы заданной деятельности» [14, с. 113].

Теория развивающейся личности А. В. Петровского является одним из вариантов данного подхода. По его мнению, «личность формируется в группах, иерархически расположенных на ступенях онтогенеза» [15, с. 67]. В концепции А. В. Петровского личность проходит три фазы развития: адаптации, индивидуализации и интеграции.

Помимо этого, Е. Б. Весной предлагает подход, предполагающий, что в процессе развития личность начинает быть не столько объектом воздействия среды, сколько самостоятельным творцом своего бытия и своей собственной личности. Это закономерное следствие развития личности связано со становлением ее самосознания, функций самоконтроля, саморегуляции. Данные новообразования, возникающие на определенном этапе развития личности, и характеризуют ее как индивидуальность [16, с. 123].

Анализ литературы позволил выделить следующие подходы к определению понятия «индивидуальность»:

– индивидуальность как динамическое взаимодействие двух полюсов – «Я» и «мир», составляющих структуры личности, ее интимную и социальную подструктуры (Ж. Ньюттен);

- индивидуальность как поиск смысла жизни, который может быть найден в социуме, в деятельности, имеющей объективное значение и творческий характер (Франкл);
- индивидуальность как способ существования уникальности личности, как сумма всех акцидентальных признаков личности, определяющих своеобразие и неповторимость человека как индивида, как субъекта, как личности» (К. М. Гак, А. В. Петровский, М. Г. Ярошевский В. В. Давыдов, А. В. Запорожец, Б. Ф. Ломов, В. И. Слободчиков);
- индивидуальность как индивидуальный способ существования личности, как результат специфичности процесса социализации (А. И. Крупнов, А. Г. Асмолов, И. С. Кон, Л. А. Радзиховский и К. А. Абульханова-Славская и др.);
- индивидуальность как единство и взаимосвязь его свойств как личности и субъекта деятельности (Б. Г. Ананьев, М. А. Гулямов);
- индивидуальность как особая форма бытия отдельного человека, в рамках которой он живет и действует как автономная, уникальная и неповторимая биосоциальная система (В. С. Мерлин, И. И. Резвицкий, Б. Ф. Ломов, В. М. Русалов);
- индивидуальность как деятельность, как система способов функционирования, как индивидуальный способ адаптации личности к условиям деятельности – стиль деятельности (В. Н. Небылицын, Л. Я. Дорфман);
- индивидуальность как способ функционирования субъекта деятельности (К. А. Абульханова-Славская);
- индивидуальность как сумма всех без исключения качеств личности, внутренним стержнем которой является субъект как основание ее единства (А. В. Брушлинский);
- индивидуальность как система личностных смыслов: в плане сознания и в плане деятельности (Д. А. Леонтьев, А. Г. Асмолов); как расширение смыслов жизни (Ю. М. Орлов);
- индивидуальность как продукт индивидуальной истории (Ш. Бюллер, Б. Г. Ананьев, К. А. Абульханова-Славская, С. Л. Рубинштейн);
- индивидуальность как итог, результат индивидуального развития человека (Ю. М. Орлов);
- индивидуальность как результат смены периодов социализации и индивидуализации (Д. И. Фельдштейн); как результат адаптации, индивидуализации и интеграции (А. В. Петровский);
- индивидуальность как высший уровень развития личности, как объективная ценность для общества, как активный ее творец (С. Л. Рубинштейн, Б. Г. Ананьев, А. Г. Асмолов, В. А. Петровский, К. А. Абульханова-Славская);
- индивидуальность как следствие развития личности, становления ее самосознания, функций самоконтроля, саморегуляции; личности, являю-

щейся самостоятельным творцом своего бытия и своей собственной личности (Е. Б. Весна, Д. И. Фельдштейн).

Таким образом, можно сказать, что важнейшей, интегрирующей всех представленных трактовок понятия «индивидуальность» человека является ее уникальность, специфичность:

- как результат специфичности процесса социализации и индивидуализации;
- как способ функционирования субъекта деятельности;
- как результат поиска смысла жизни в социуме, в творческой деятельности.

Под индивидуальностью будем понимать высший уровень развития личности как субъекта деятельности, способной творить свою личность, нормы, общественный прогресс, способной к самоактуализации, характеризующейся высоким творческим потенциалом, предполагающим индивидуальное осмысление и привнесение.

Определение понятия «индивидуальность» дает возможность выявить общие механизмы ее функционирования, развития и формирования.

При определении любого феномена в научной литературе выделяется такая категория, как условия, дающая целостное представление о каком-либо явлении. «Условия» – философская категория, выражающая отношение предмета к окружающим его явлениям, без которых он существовать не может; сам предмет выступает как нечто обусловленное, а условие – как относительно внешнее предмету многообразия объективного мира» [17, с. 176].

К внешним условиям относят особый способ организации взаимодействия всех субъектов процесса формирования индивидуальности, обеспечивающий свободу, активность личности и ее инициативу.

Результаты нашего исследования показали, что проявлению индивидуальности личности в учебном процессе способствует использование технологии критического мышления. Несмотря на разные подходы к содержанию критического мышления, очевидно общее отношение теоретиков критического направления к логике, но допускается отступление от ее канонов. Критическое мышление предполагает творческий акт на основе логического, правильного мышления. Причём критическое мышление, выступая как логическое, подразумевает не только правильное рассуждение, но и правильную оценку, выступая, таким образом, как рефлексивное мышление.

Под критическим мышлением понимают «рассудочное, рефлексивное мышление, сосредоточенное на решении того, во что веришь или что делаешь [18]; как «рефлексивный скептицизм» [19]; как правильное, самонаправленное мышление, служащее примером совершенства мышления, присутствующего определенному типу или области мышления, проявляющееся в двух формах: мышление в слабом смысле, если оно служит интересам отдельного индивида или группы, исключая других релевантных людей или групп;

мышление в сильном смысле, если оно направлено на соблюдение интересов разных людей или групп [20, с. 57]. Кроме этого, под критическим мышлением понимают «процесс оценки или категоризации в терминах ранее приобретенных базовых знаний... оно включает в себя установку (attitude) плюс владение фактами, плюс ряд навыков мышления». Равенство Расселла Д. Халперн представила в таком сжатом виде:

Установка (attitude) + Знания + Навыки мышления = Интеллектуальное мышление. Таким образом, критическое мышление – это интеллектуальное мышление [21, с. 46].

А. В. Бутенко и Е. А. Ходос критическим мышлением называют мышление, выполняющее особую работу по своеобразной «проверке на прочность» уже имеющихся продуктов мышления, процедур и, наконец, мыслительной деятельности в целом [22, с. 26].

Под критическим мышлением будем понимать мышление, ориентированное на разумное рассмотрение разнообразных подходов к принятию обоснованного, аргументированного, взвешенного решения в отношении какого-либо суждения, рассматриваемой проблемы, включающее оценку самого мыслительного процесса.

Составными частями критического мышления, по нашему мнению, являются анализ аргументации, оценка надежности источника информации, мнений, конструирование и исследование альтернатив, осмысление прогнозов.

Область применения критического мышления включает принятие обоснованного, аргументированного решения, ревизию способов размышления и репрезентацию смыслов, анализ и конструирование альтернатив, решение проблем, работу с информацией (критический анализ текста), оценку умозаключений.

Критическое мышление предполагает, по нашему мнению, сформированность таких умений, как логически и правильно мыслить, оценить свое и чужое мнение, производить критический анализ текста, структуру аргументации, взвешенно относиться к принятию решений, поиску истины в коммуникации.

В ходе исследования с целью выяснения условий становления индивидуальности личности учащегося, обогащения его индивидуального опыта при обучения учащихся предметам гуманитарного цикла были выявлены, предложены и разработаны приемы критического мышления, используемые в рамках таких технологий, как диалоговые: дискуссия «Аквариум», «конференция однородных групп», с выдвижением проектов, проблем, диалог- спор, дебатов, «двухрядный круглый стол» и т. д.; работа в парах, в команде над текстами с критически насыщенной информацией, с заданиями на дедуктивные умозаключения, критический анализ текста, структура доказательства; игровые: деловые и ролевые игры по формированию поня-

тийного мышления; дидактические игры по формированию навыков критического мышления; компьютерные: использование ресурсов ИНТЕРНЕТ для поиска, оценки и обработки информации по решению проблем в рамках исследовательской деятельности.

Таким образом, технологии и приемы формирования критического мышления предполагают обеспечение возможностей для личностного роста, самореализации, творческого раскрепощения личности обучающегося, поддержки его индивидуальности.

Развитие человеческой индивидуальности является высшим критерием социального прогресса. Поэтому проблема индивидуальности, становления индивидуальных качеств человека является одной из актуальнейших научных проблем на современном этапе общественного развития.

Библиографический список

1. **Мартынов, Б. В.** Самоактуализация человека: обновляющееся понимание в изменяющихся условиях / Б. В. Мартынов. – Ростов н / Д.: Ростиздат, 2005. – 180 с.
2. **Коломиец, В. П.** Становление индивидуальности (Социологический аспект) / В. П. Коломиец. – М.: Изд-во МГУ, 1993. – 141 с.
3. **Зимняя, И. А.** Педагогическая психология / И. А. Зимняя. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1997.
4. **Котова, И. Б.** Философско- гуманистические основания педагогики / И. Б. Котова. – Ростов- н / Д.: Изд-во Ростовского педуниверситета, 1997. – 80 с.
5. **Концепция модернизации российского образования на период до 2010 г.**
6. **Мерлин, В. С.** Очерки интегрального исследования индивидуальности. – М.: педагогика. 1986. – 254 с.
7. **Слободчиков, В. И.** Психология человека / В. И. Слободчиков. – М., 1995. – 384 с.
8. **Ананьев, Б. Г.** Человек как предмет познания / Б. Г. Ананьев. – Л., 1968. – 334 с.
9. **Крупнов, А. И.** Активность, направленность и саморегуляция в психологической структуре индивидуальности человека / А. И. Крупнов. // Психология психофизиология индивидуальных различий в активности и саморегуляции поведения человека. – Свердловск, 1987. – с. 6
10. **Асмолов, А. Г.** Психология индивидуальности: Методологические основы личности в историко-эволюционном процессе А. Г. Асмолов. – М., 1986.
11. **Резвицкий, И. И.** Личность. Индивидуальность. Общество / И. И. Резвицкий. – М., 1984.
12. **Абульханова-Славская, К. А.** Философско-психологическая концепция С. Л. Рубинштейна / К. А. Абульханова-Славская, А. В. Брушлинский. – М., 1989. – 269 с.
13. **Брушлинский, А. Б.** Субъект: мышление, учение, воображение / А. Б. Брушлинский. – М.: Изд-во «Институт практической психологии»: Воронеж, 1996. – 392 с.

14. **Фельдштейн, Д. И.** Проблемы возрастной и педагогической психологии / Д. И. Фельдштейн. – М.: Международная педагогическая академия, 1995. – 367 с.
15. **Психология** развивающейся личности / под ред. А. В. Петровского. – М., 1987.
16. **Весна, Е. Б.** Личность и индивидуальность. История и теория: монография / Е. Б. Весна. – Петропавловск- Камчатский, 1996. – 192 с.
17. **Философский** словарь. / под ред. И. Т. Фролова. – М., 1991. – 559 с.
18. **F-nnls R.** The Kxtent to Which Critical Thinking is Subject .Specific: Further Clarification // Educational Researcher, № 19, May 1990.
19. **McPeck J.** Critical Thinking and Educalion. New York: St. Martinress, 1981.
20. **Paul R.** Critical Thinking: What Every Person Needs to Survive in a Rapidly Changing World, Rohncrt Park, Calif.; Center for Critical Thinking and Morai Critique, 1990
21. **Халперн, Д.** Психология критического мышления / Д. Халперн. – СПб.: Издательство «Питер», 2000. – 512 с.
22. **Бутенко, А. В.** Критическое мышление: метод, теория, практика: учебно-методическое пособие. / А. В. Бутенко, Е. А. Ходос – М.: МИРОС, 2002. – 176 с.

РАЗДЕЛ X

ОБРАЗОВАНИЕ. ЗДОРОВЬЕ. БЕЗОПАСНОСТЬ

УДК 152.22 + 371.03

Н. М. Сараева

ВЛИЯНИЕ ФАКТОРА ЭКОЛОГИЧЕСКОГО НЕБЛАГОПОЛУЧИЯ ПРИРОДНОЙ СРЕДЫ НА ПОКАЗАТЕЛИ РАЗВИТИЯ ОБЩЕГО ИНТЕЛЛЕКТА ДЕТЕЙ

Более 60% населения России проживает в регионах экологического неблагополучия [4]. Во многих из них естественные и антропогенные «загрязнения»*, не являясь по своей интенсивности экстремальными, все же настолько серьезны, что приводят к деформации природной (физической) среды, которая составляет вместе с социальными условиями жизненную среду человека [12]. Последствия длительного воздействия на человека неадекватной, то есть не соответствующей его генофенотипическим свойствам [10] природной (физической) среды, на территориях, экологическое неблагополучие которых связано не с техногенными катастрофами, а с природно-климатическими условиями и профилем хозяйственной деятельности, нуждаются в специальном анализе.

Особенно подвержена влиянию экологически неблагополучной среды психика детей: психические функции в детском возрасте переживают период интенсивного формирования, будучи особенно сенситивными к воздействиям извне. Детское население в регионах (или на отдельных их территориях) экологического неблагополучия оказывается в условиях повышенного риска.

Однако на сегодняшний день в достаточной мере разработаны лишь медико-биологические аспекты данной проблемы, осуществлен анализ отклонений в здоровье, в том числе психическом, детей и взрослых, на указанных территориях [2; 3; 5]. Выводы медицинских исследований, работ по адаптации человека вполне определены: разовые влияния экстремально «загрязненной» среды или хронические воздействия малых доз экологического «загрязнения» нарушают физическое и психическое здоровье человека, изменяют уровень активности функционирования его систем.

Единство организма и психики означает, что и она подвержена воздействию экологического неблагополучия, и аномалии не исчерпывают диапа-

* Загрязнитель (вредный агент) – токсичное, вредное или опасное вещество. Любой фактор: физический агент, химическое вещество или биологический вид, способный причинить вред здоровью людей или окружающей среде (<http://www.znay.ru/dictionary/0547.shtml>).

зон возможных изменений в психике людей, проживающих на экологически неблагополучных территориях. Но проблема влияния экологического неблагополучия на психику человека разработана недостаточно, что обусловлено как сложностью изучаемых вопросов, так и методологическими ограничениями, заложенными в подходах к реализации исследовательских задач, решаемых психологической экологией. Отсюда неуверенность, более того, противоречивость выводов психологических исследований о влиянии экологически неблагополучной среды на психику здорового человека. Сам факт влияния эмпирически фиксируется, иногда с оговорками. Но вот факторы, «мишени» такого влияния, степень этого влияния и, соответственно, последствия его представляются исследователям по-разному. Так, в науке нет единого мнения о степени подверженности влиянию экологически деформированной природной (физической) среды различных сфер психики. Например, в одних исследованиях познавательные процессы человека признаются экологически зависимыми [7; 8], в других – экологически автономными [9]. Тем более дискуссионным является вопрос о природе изменения психофизиологических показателей людей на радиационно зараженных или «загрязненных» другими вредными агентами территориях. Одни авторы рассматривают эти изменения как преимущественно психогенно-функциональные [14; 16], другие настаивают на преимущественно органическом, а не функциональном генезе психологических изменений [1; 15].

«Разногласица», на наш взгляд, во многом определяется тем, что в психологических исследованиях изучалось влияние, главным образом, отдельных вредных агентов природной (физической) среды на отдельные сферы психики. Оправданный задачами конкретных исследований преимущественно монофакторный подход к анализу такого влияния, реализуемый нередко без учета его социальной опосредствованности и возможностей его социальной компенсации, позволяет зафиксировать лишь некоторые стороны взаимодействия человека и среды в регионе экологического неблагополучия и препятствует созданию общего представления об его характере.

Поскольку психика человека целостна и неразрывно связана с его жизненной средой, изучение влияния отдельных «загрязнителей» на отдельные сферы психики в принципе не может дать знания о последствиях взаимодействия психики с экологически неблагополучной средой, адекватного реальности. Для того чтобы выявить и понять эти последствия, установить их природу, требуется изучение воздействия на целостную психику человека экологически неблагополучной жизненной среды в единстве ее природной и социальной составляющих. Тем самым определяется необходимость анализа этого влияния на психику в рамках системы «человек – среда» и выделения характеристики, наиболее полно определяющей состояние данной системы. Таковой является психологический статус человека, понимаемый как интегральная характеристика уровня его психической активности, то

есть состояния психики во взаимодействии с конкретными условиями жизненной среды.

Психологический статус человека – это сложное по структуре, разноуровневое целое. Он определяется бионейро-соматическими процессами организма человека: иммунным, гормональным статусом, состоянием нервной, кардио-респираторной и других его систем. Внешние и внутренние обменные процессы организма создают необходимый на всех уровнях организации человека, в том числе и психологическом, энергетический базис жизнедеятельности. Энергетическое обеспечение жизнедеятельности обуславливает определенный уровень активации психической деятельности, который проявляет себя в параметрах психологического статуса.

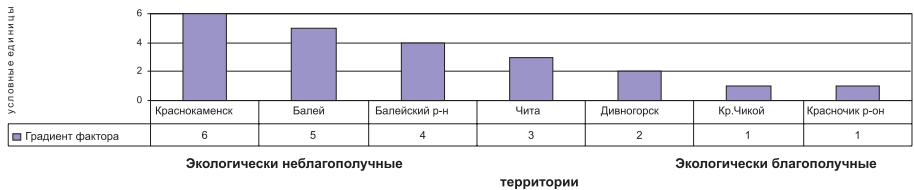
Одним из основных параметров психологического статуса человека является актуальное развитие интеллекта как системного образования, обеспечивающего внутриспихическую интеграцию, связи со средой, адаптацию к ней [13].

Мы предположили, что в результате хронического влияния «загрязненной» природной (физической) среды – компонента жизненной среды – будет возникать тенденция к общему снижению психической активности людей, родившихся и проживающих на территориях экологического неблагополучия. Это проявится в смещении разноуровневых параметров их психологического статуса, в том числе развития интеллекта, с границ так называемой «средней» нормы на нижненормативные диапазоны (в границы показателей «сниженной нормы», «ниже среднего уровня», «слабые», «пограничные»).

Для проверки этой гипотезы было проведено исследование уровня актуального развития интеллекта 253 учащиеся 2-х классов, родившихся и проживающих на различных по природным и социальным условиям территориях Забайкальского края, который относится к регионам экологического неблагополучия [6]. Основным методом исследования было тестирование, применялась адаптированная русскоязычная версия теста Д. Векслера WISC-R (производство «Иматон», серийный номер ТД 101 016). Для оценки достоверности различий между показателями представленных выборок применялся критерий ϕ^* – угловое преобразование Фишера.

Территории исследования: города Чита (краевой центр), Бaley (районный центр), села Бaleyского района, п. Красный Чикой (районный центр), села Красночикойского района. Чтобы схема контроля была полной, за неимением экологически «чистых» городов в Забайкальском крае было проведено исследование в районном городе Дивногорск края Красноярского. Перед началом работы на основе консультаций со специалистами, изучения документации был определен условный градиент природного фактора – «загрязненности» физической среды – в районах исследования, и территории были проранжированы. Результаты ранжирования представлены на рисунке. Для более точного учета социальных влияний был также определен условный

градиент социального фактора, который мы назвали «социальным статусом» тех территорий, где проводилось исследование. Социальный статус – общее выражение особенностей («качества») социальной среды, совокупности социальных условий.



Градиент фактора «загрязненность» физической среды территорий, где проводилось исследование

Анализ и контроль эмпирических данных осуществлялся путем сопоставления показателей развития интеллекта детей, проживающих в сходных и отличающихся условиях жизненной среды, согласно специально разработанной схеме, которая играла важную роль в дизайне исследования. Часть ее представлена в табл. 1.

Таблица 1

Схема анализа данных. Варианты сопоставления показателей психологического статуса детей

№ варианта	Факторы, влияние которых выявляется	Сопоставляются	
	ПРИРОДНЫЙ		
1	«загрязненность» физической среды	Показатели детей из «грязных» территорий (городов и сел)	Показатели детей из «чистых» территорий (городов и сел)
Предполагаемые результаты		Результаты отличаются	
2	«загрязненность» физической среды	Показатели детей из «грязных» территорий с высоким социальным статусом (городов)	Показатели детей из «чистых» территорий с высоким социальным статусом (городов)
Предполагаемые результаты		Результаты отличаются	
3	«загрязненность» физической среды	Показатели детей из «грязных» территорий с низким социальным статусом (сел)	Показатели детей из «чистых» территорий с низким социальным статусом (сел)
Предполагаемые результаты		Результаты отличаются	
4	«загрязненность» физической среды	Показатели детей из «грязных» территорий с высоким социальным статусом (городов)	Показатели детей из «чистых» территорий с низким социальным статусом (сел)
Предполагаемые результаты		Результаты сходные	

Мы считали, что при сходстве природных условий проживания (степени «загрязнения» физической среды) разница в показателях детей определяется в большей степени социальными влияниями. При сходстве социальных условий разница в показателях детей определяется в большей степени природными влияниями (влияниями физической среды).

В данной статье дается анализ актуального развития общего интеллекта детей. Но сходные тенденции выявлены в показателях вербального и невербального интеллекта. Результаты исследования общего интеллекта детей представлены в табл. 2.

Таблица 2

Количество детей (в %) по уровням выполнения теста Векслера на территориях с отличающимися средовыми условиями

Уровень развития интеллекта	Экологически неблагоприятные территории			Экологически благополучные территории		
	Балей N=84	Балейский р-он N=25	Чита N=39	Красный Чикой N=50	Красночи- койский р-он N=26	Дивно- горск N=29
Умственный дефект	10,7	8,0	0	0	0	0
Пограничный уровень	10,7	16,0	12,8	4,0	0	0
Сниженная норма	17,8	32,0	15,4	6,0	3,9	0
Средний уровень	50,0	32,0	46,2	56,0	69,2	31,0
«Хорошая» норма	8,3	12,0	20,5	20,0	15,4	27,7
Высокий интеллект	2,4	0	5,1	12,0	11,5	24,1
Весьма высокий интеллект	0	0	0	2,0	0	17,2

Поскольку в процентах отражается количество детей в группе с показателями определенного уровня развития интеллекта, то далее мы и говорим именно об этих показателях, сопоставляя их.

Как видно из табл. 2, показатели уровня «*умственного дефекта*» отсутствуют у детей из Читы, Дивногорска, Красного Чикоя и сел Красночикийского района. Чита – это краевой центр, социальные условия развития здесь лучше, чем в других территориях, и, хотя «загрязнение» среды физической достаточно сильное, отсутствие детей с умственным дефектом в массовой школе естественно. Действует компенсирующий социальный фактор. Вероятно, он же в совокупности с фактором экологической «чистоты» опреде-

ляет результаты детей из Дивногорска, здесь жизненная среда в целом имеет лучшие параметры.

Показательно, что дети из отдаленных от краевого центра таежных поселений (из п. Красный Чикой и сел Красночикойского района), которые развиваются в худших социальных условиях, чем их сверстники из Читы, но зато в экологически «чистой» среде физической, тоже не имеют показателей уровня умственного дефекта. Влияние фактора природного здесь сильнее, чем социального.

Дети из экологически кризисного города Бaley уже имеют показатели уровня умственного дефекта. Сравнение показателей детей города Бaley и поселка Красный Чикой (градиент фактора «социальный статус» Бaley выше, а показатели детей ниже), выявляет силу природного фактора. Этот же вывод можно сделать, сравнивая показатели детей города Бaley и сел Бaleyского района. Результаты работы с тестом почти не отличаются, хотя социальные условия села хуже, чем в городе.

Анализ показателей *пограничного уровня* приводит к тому же выводу. В разных по градиенту фактора «социальный статус», но сходных по параметру экологической «чистоты» территориях (г. Дивногорск и села Красночикойского района) нет детей с показателями данного уровня. А в краевом центре Чита (с самым высоким градиентом фактора «социальный статус территории») – есть, причем дети с такими показателями составляют здесь группу, более чем в 3 раза превышающую количество детей из Красного Чикоя. В городе Бaley таких детей больше, чем в Красном Чикое в 2,6 раза, и в Бaleyском районе – в 4 раза. Таким образом, при сходстве социальных условий (села Бaleyского района и поселок Красный Чикой, села Красночикойского района) показатели детей отличаются: действует фактор различия природных условий. Уровень значимости отличий в первом случае $p < 0,05$, во втором – $p < 0,01$. При разном социальном статусе территорий (города Чита и Бaley и поселок Красный Чикой) показатели сельских детей из экологически благополучной территории выше. Уровень значимости отличий в первом случае $p < 0,06$, во втором – $p < 0,07$.

При равенстве градиента фактора «социальный статус» двух городов Бaley и Дивногорск в первом есть дети с пограничным уровнем развития интеллекта (это город экологического кризиса), во втором, экологически «чистом» – нет (значимость отличий $p < 0,01$).

Важно то, что отсутствуют значимые различия «внутри» неблагоприятных территорий: между детьми Читы и Бaley, Читы и сел Бaleyского района, хотя социальный статус краевого центра выше. Природный фактор вновь заявляет о себе.

На экологически неблагополучных территориях больше, чем на территориях «чистых» (независимо от градиента фактора «социальный статус»), детей и с показателями уровня *«сниженная норма»* интеллекта. Резуль-

таты детей «чистой» сельской территории (в п. Красный Чикой, селах Красночикойского района) выше показателей детей из краевого центра, города Балея.

Количество детей с данным уровнем интеллекта в Балейском районе больше в 5,3 раза, чем в Красном Чикое и в 8,2 раза больше, чем в Красночикойском районе (уровень значимости отличий и в том, и в другом случае $p < 0,01$).

В городе Балея детей с показателями уровня сниженной нормы в 2,9 раза больше, в городе Чита – в 2,5 раза больше, чем в Красном Чикое. Уровень значимости отличий $p < 0,05$. Оба города являются территориями с более высокими градиентами фактора «социальный статус» по сравнению с селом, следовательно, более высокие показатели сельских детей, проживающих на экологически благоприятной территории, обусловлены влияниями природной среды.

Вновь отмечаем, что при равенстве градиента фактора «социальный статус» двух городов Балея и Дивногорск в первом есть дети с уровнем развития интеллекта «сниженная норма» (это город экологического кризиса), во втором, экологически «чистом» – нет (значимость отличий $p < 0,01$). Комплексным влиянием природного и социального факторов (качеством жизненной среды в целом) следует объяснить различия в процентном составе детей из двух городов: Балея и Дивногорск.

Отличие показателей детей из Читы и Балея не значимо. Оба города относятся к территориям значительного экологического «загрязнения», и лучшие социальные условия краевого центра не являются в данном случае более значимыми, чем влияния природной (физической) среды.

Вместе с тем, сравнивая показатели детей из экологически «чистых» территорий с разным градиентом фактора «социальный статус» (Красный Чикой и Дивногорск), обнаруживаем различия, свидетельствующие в пользу фактора социального (значимость отличий $p < 0,01$). Существуют различия, которые говорят о значимости социального фактора, и в показателях детей «внутри» экологически неблагоприятных территорий. Так, показатели детей Балея выше, чем у детей сел Балейского района (значимость отличий $p < 0,07$).

Обращают на себя внимание показатели **высокого уровня** общего интеллекта. Отсутствуют дети с высоким уровнем интеллектуального развития в выборке Балейского района. Самая большая группа с высокими показателями выделена в дивногорской (24,1%) и красночикойской (12%) выборках. Между детьми двух последних территорий, впрочем, также выявляются отличия (на уровне значимости $p \leq 0,09$), объяснимые влиянием фактора социального.

Значимы (на уровне $p \leq 0,01$) отличия между показателями детей из г. Балея и п. Красный Чикой. Результаты детей из села лучше. Сказывается явное

влияние экологически «чистой» или «загрязненной» физической среды. На «загрязненной» территории компенсирующее влияние лучших социальных условий оказывается недостаточным. Такое же объяснение следует дать значимым (на уровне $p \leq 0,01$) отличиям в процентном составе групп детей из БалеЙского и КрасноЧикойского районов, поскольку градиент фактора «социальный статус» этих территорий одинаков.

Отличия между показателями детей из областного центра и п. Красный Чикой не достигают уровня статистической значимости $p \leq 0,09$, что весьма примечательно. Социальные условия в п. Красный Чикой хуже (градиент фактора «социальный статус» территории ниже), чем в краевом центре, но дети здесь имеют такие же и даже более высокие результаты, что и дети Читы. В пользу гипотезы говорит и отсутствие значимости в различии процентного состава групп детей Балея и Читы. Социальный статус территорий различен, но физическая их среда «загрязнена», и это уравнивает показатели детей, здесь проживающих.

Значимы (на уровне $p \leq 0,01$) различия в процентном составе групп детей из сходных городов Балея и Дивногорск. Лучшая жизненная среда Дивногорска (и по параметрам среды физической, и по параметрам среды социальной) определяет эти различия. Столь же значимы различия в процентном составе групп детей из краевого центра Чита и города Дивногорск. Здесь на первый план выступает влияние фактора «чистой» физической среды. По параметрам социальной среды Чита превосходит Дивногорск (градиент фактора «социальный статус» Читы выше), но дети, живущие здесь, страдают от «загрязнений» физической среды, и показатели их интеллектуального развития значительно уступают показателям детей из экологически «чистого» Дивногорска.

Результаты анализа данных по уровню *«весьма высокий интеллект»* также интересны. Дети с таким уровнем интеллектуального развития есть лишь в г. Дивногорск (17,2%) и в п. Красный Чикой (2%). На всех экологически неблагополучных территориях, независимо от их социального статуса, нет детей с показателями общего интеллекта данного уровня. Природный фактор – «загрязнение» физической среды – оказывается решающим. Когда же мы сравниваем между собой одинаково экологически «чистые» территории, то на первый план выступает влияние фактора социального: в городе Дивногорск с его более высоким, чем в селе, градиентом фактора «социальный статус» территории, то есть лучшими социальными условиями процентный состав детей с показателями данного уровня общего интеллекта значительно больший.

Итак, результаты эмпирического исследования позволяют сделать заключение о существовании достаточно выраженной тенденции к снижению показателей уровня развития общего интеллекта тех детей, которые про-

живают на территориях экологического неблагополучия, по сравнению с показателями детей, проживающих на «чистых» территориях.

Несмотря на то, что эта тенденция проявляет себя сложно, неоднозначно, она зафиксирована в показателях развития общего интеллекта детей, проживающих на экологически неблагополучных территориях различного социального статуса.

На территориях экологического неблагополучия наблюдается асимметрия распределения показателей развития общего интеллекта детей. Показатели смещены с границ так называемой «средней» нормы на переходные диапазоны между «средней» нормой и ненормативностью (в границы показателей «сниженной нормы», «слабые», «пограничные»). Отмечается большое число показателей, отклоняющихся от нормы. В этом сильнее всего проявляется влияние фактора неблагополучия природной (физической) среды, то есть вопрос о том, в каком направлении пойдет развитие интеллекта ребенка: в сторону отклонений, умственного дефекта или в сторону нормы, – решается со значительной долей участия природного фактора. На экологически неблагополучных территориях значительно меньше детей с показателями высокого и весьма высокого уровня развития интеллекта по сравнению с контрольными группами, то есть в возможности достижения детьми высокого уровня развития интеллекта природный фактор – условия физической среды – также играет значительную роль.

С увеличением степени «загрязненности» физической среды территории снижаются показатели развития интеллекта детей, на ней проживающих. Наряду с бесспорным значением в детерминации этой тенденции фактора социального, снижение уровня развития интеллекта обнаруживает связь с «загрязнением» природной (физической) среды – составляющей жизненной среды – территории проживания детей.

В силу системного характера отношений в единстве «человек – среда» социальная среда территорий экологического неблагополучия способна компенсировать негативные влияния на развитие общего интеллекта «загрязненной» среды природной (физической), но при значительной экологической деформации природной среды социальные воздействия оказываются недостаточными для полной компенсации ее влияний. В системе детерминант психологического статуса людей, проживающих на территориях экологического неблагополучия, происходит возрастание роли природного фактора по сравнению с социальным.

Одно из возможных объяснений возникновению выявленной тенденции состоит в том, что длительное влияние «загрязненной» природной (физической) среды влечет за собой неравное распределение энергии между уровнями системной организации человека [11] в пользу биологического уровня для поддержания, прежде всего, физических, физиологических оснований его жизнедеятельности). Это обуславливает общее недостаточное энергетичес-

кое обеспечение психической активности и снижение показателей психической деятельности человека, проживающего на «загрязненной» территории, в том числе показателей развития общего интеллекта.

Существование названной тенденции и предложенный вариант объяснения ее возникновения определяет необходимость смены педагогической парадигмы по отношению к детям, проживающим в условиях влияния экологически неблагоприятной жизненной среды и имеющим сниженные показатели развития интеллекта. Требуется существенно изменить содержание и направленность компенсирующего, коррекционного обучения детей данной категории. Компенсация должна состоять не в создании дополнительной нагрузки, приводящей к еще большему истощению психической активности детей и появлению в их психической деятельности осложнений уже третьего и т. д. порядка, а в выяснении структуры изменений психической активности, обозначении основных «мишеней» негативного средового влияния и определении «обходных путей» развития с опорой на позитивные возможности детей.

Библиографический список

1. **Ахвердова, О. А.** Экологическая психология: Деструктивное действие химических факторов органического происхождения на конституционально-психопатологическую структуру личности подростка: Учебно-методическое пособие для студентов факультетов психологии, социологии, клинической психологии, психофизиологии / О. А. Ахвердова, И. В. Боев и др. – Выпуск 1. – Ставрополь: Изд. СГМА, СГУ, 2001. – 68 с.
2. **Агаджанян, Н. А.** Экологическая физиология человека / Н. А. Агаджанян, А. Г. Марачев, Г. А. Бобков. – М.: Издательская фирма «КРУК», 1998. – 416 с.
3. **Вельтищев, Ю. Е.** Экология и здоровье детей. Химическая экпатология / Ю. Е. Вельтищев, В. В. Фокеева. – М.: Медицина, 1996. – 57 с.
4. **Гичев, Ю. П.** Загрязнение окружающей среды и здоровье человека (печальный опыт России) / Ю. П. Гичев. – Новосибирск: СО РАМН, 2002. – 230 с.
5. **Говорин, Н. В.** Состояние нервно-психического здоровья детей и подростков, проживающих в экологически неблагоприятном регионе восточного Забайкалья / Н. В. Говорин, И. А. Зимина и др. // Сибирский вестник психиатрии и наркологии. – 2003. – № 1 (27). – С. 61–63.
6. **Григорьев, С. И.** Профессиональный психолог в регионе экологического неблагополучия / С. И. Григорьев, Л. Д. Демина. – Барнаул, 1995. – 288 с.
7. **Грищенко, П. А.** Интеллектуальный потенциал подростков, проживающих в различных экологических условиях [электронный ресурс]: дисс. канд. психол. наук: 19.00.13 / П. А. Грищенко. – М.: РГБ, 2005. – 165 с.
8. **Дзятковская, Е. Н.** Когнитивная сфера ребенка: обусловленность климато-экологическими факторами / Е. Н. Дзятковская // Сибирский психологический журнал. – 1998. – № 7. – С. 56–58.

9. **Екимова, В. И.** Особенности психического развития школьников в условиях экологического неблагополучия [электронный ресурс]: дисс. доктора психол. наук по специальности 19.00.13 / В. И. Екимова. – М.: РГБ, 2003. – 281 с.
10. **Казначеев, В. П.** Современные аспекты адаптации / В. П. Казначеев. – Новосибирск: Наука, 1980. – 192 с.
11. **Леонтьев, А. Н.** Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – М.: Политиздат, 1977. – 304 с.
12. **Панов, В. И.** Экологическая психология: Опыт построения методологии / В. И. Панов. – М.: Наука, 2004. – 197 с.
13. **Пиаже, Ж.** Избранные психологические труды / Ж. Пиаже. – М.: Просвещение, 1969. – 659 с.
14. **Хашенко, Н. Н.** Социально-психологические факторы жизнедеятельности личности на экологически неблагоприятных территориях (Чернобыльский след): Автореф. дисс...канд. психол. наук: 19.00.05 / Н. Н. Хашенко. – М.: Институт психологии РАН, 2002. – 16 с.
15. **Хомская, Е. Д.** Анализ последствий Чернобыльской катастрофы с позиций экологической нейропсихологии / Е. Д. Хомская // Психологический журнал. – 1997. – Т. 18. – № 6. – С. 84–95.
16. **Храбров, А. В.** Особенности психолого-педагогической реабилитации детей из радиационно зараженных районов Калужской области [Электронный ресурс]: Дисс...канд. психол. наук по специальности 19.00.07 / А. В. Храбров. – М.: РГБ, 2003. – 147 с.

УДК 362.06

О. С. Южикова

ОЦЕНКА ПОДГОТОВКИ СИЛЬНЕЙШИХ ЮНЫХ КВАЛИФИЦИРОВАННЫХ СПОРТСМЕНОВ НА ЭТАПЕ УГЛУБЛЕННОЙ СПЕЦИАЛИЗАЦИИ, СПЕЦИАЛИЗИРУЮЩИХСЯ В ПЛАВАНИИ СПОСОБОМ БРАСС И НА СПИНЕ

Введение. Высокий уровень достижений в современном плавании требует постоянного совершенствования всех сторон подготовки спортсмена, и в первую очередь ее основного раздела – спортивной тренировки. Дальнейший рост спортивных достижений зависит от того, насколько четко будут определены пути совершенствования учебно-тренировочного процесса.

Успешность выступления квалифицированных пловцов в значительной мере зависит от: разумной стратегией многолетней спортивной подготовки, определения наиболее эффективных средств и методов трени-

ровки, рационального построения тренировочных нагрузок различной направленности и др.

Проблема многолетней подготовки спортсменов постоянно вызывала большой интерес ученых и специалистов. Особенно активно исследования в этом направлении проводились в конце XX в. (Т. С. Тимакова 1985, Н. Ж. Булгакова 1986, В. Н. Платонов 1986, 1997, А. Р. Воронцов, И. В. Чеботарева, В. Р. Соломатин 1990, В. Ю. Давыдов, 2002 и др.). Однако значительные изменения в современном спорте в последние годы потребовали совершенствования теоретических основ этого процесса, более глубоких исследований отдельных этапов многолетней подготовки спортсмена.

В процессе спортивной тренировки решаются разнообразные общие и частные задачи, в конечном счете, обеспечивающие крепкое здоровье, гармоничное физическое развитие, идейное, нравственное и интеллектуальное воспитание, высокий уровень технического и тактического мастерства, развитие специальных физических и психических качеств, а также позволяющих приобрести комплекс знаний и навыков в области теории и методики спорта.

Спортивная тренировка является педагогическим, управляемым процессом направленным для развития и совершенствования двигательных способностей занимающихся в избранном виде соревновательных упражнений и подведение к состоянию наивысшей, спортивной готовности к моменту основных соревнований. Фундаментальные положения общей и специальной педагогики позволяет тренеру упорядочить педагогическое содержание и воспитательную направленность спортивной тренировки, привести в систему ее мотивационное, социальное и психологическое обеспечение, сориентировать деятельность тренера на сотрудничество со спортсменом как с развивающейся творческой личностью.

Эффективность совершенствования спортивного мастерства юных квалифицированных пловцов неразрывно связана с оценкой процесса их подготовки. Это обусловлено тем, что любая оценка состояния, уровня и структуры подготовленности юного спортсмена должна учитывать то, как готовился спортсмен, какими были объем, интенсивность тренировочного процесса, какова была направленность и структура подготовки, какие факторы подготовки были задействованы. С другой стороны, смысл любых исследований спортивного мастерства юного пловца состоит в совершенствовании процесса дальнейшей подготовки спортсмена, что предполагает структурную и детальную оценку предшествующего и текущего процесса подготовки юного спортсмена.

Проблема оценки процесса подготовки юных пловцов стояла перед специалистами в области теории и методики спортивного плавания достаточно давно. Планирование направленности и структуры подготовки, планирование различных уровней интенсивности нагрузок, дополнительных фак-

торов подготовки, различные тренеры, работающие с юными квалифицированными пловцами, осуществляют по различным критериям и уровням. При этом за основу принимается собственный опыт и знания, информационные и технические возможности тренера, ясность календаря, сборов, возможности использования инвентаря и спортивных сооружений и т. д. В этой связи, в настоящее время не представляется возможным производить достаточно объективную оценку процесса подготовки спортивного резерва только на основании анализа журналов планирования тренеров и дневников юных спортсменов. Однако несомненная важность оценки процесса подготовки юных квалифицированных пловцов определила необходимость новых подходов и разработки новых методов для решения данной проблемы.

Цель исследования состояла в оценке и анализе современного процесса подготовки сильнейших, юных квалифицированных спортсменок, специализирующихся в плавании способом брасс и способом на спине.

Организация и методы. Нами обследована 81 юная участница чемпионата России по плаванию (г. Санкт-Петербург) в возрасте 11–13 лет.

Комплексное обследование включало антропометрические измерения (В. В. Бунак, 1941); анализ компонентов состава массы тела (J. Matieka, 1921); биологический возраст (Т. С. Тимакова, 1980); анализ результатов соревновательной деятельности, методика оценки процесса подготовки юных квалифицированных пловцов с использованием анкетных технологий (И. В. Клешнев, с соавт, 2005). Метод характеризуется выбором наиболее приближенных характеристик тренировочного процесса и внутренировочных факторов, при котором юный спортсмен (тренер) выбирает наиболее адекватные параметры тренировочной работы, которые он проделал на различных этапах подготовки (всего 60 характеристик).

Результаты. Полученные результаты позволяют охарактеризовать тренировочный процесс ведущих в данных возрастных группах спортсменок, специализирующихся в плавании способом брасс и на спине.

Показатели объемов работы девушек, специализирующихся в плавании брассом и на спине представлены в таблице.

**Показатели объемов работы девушек, специализирующихся
в плавании брассом и на спине**

Показатели	Специализация	$M \pm (m)M$	δ	V	Min – Max
1	2	3	4	5	6
1 За год, (средний объем), км	брасс	1519,0 $\pm$ 157,8	788,9	51,9	672,0–4480,0
	спина	1738,6 $\pm$ 237,8	894,3	64,2	589,0–5086,0

Окончание таблицы

1	2	3	4	5	6
2 ОФП средн. за нед. / час.	басс	4,11±0,41	2,05	49,9	0,25–7,0
	спина	3,98±0,56	2,93	73,6	0–11,8
3 Компенсаторное плавание ЧСС -120%	басс	27,4±3,06	15,3	55,8	1,65–55,1
	спина	24,8±3,35	17,4	70,2	1,65–85,1
4. Аэробное плавание ЧСС -120–140%	басс	38,9±2,41	12,1	31,1	7,87–69,1
	спина	38,9±2,24	11,7	30,1	7,74–64,3
5. Аэробно-анаэробное плавание	басс	21,9±2,23	11,1	50,7	2,39–45,1
	спина	23,7±2,73	14,2	59,9	3,87–67,9
6. Анаэробное плавание, ЧСС выше 110%	басс	8,01±1,43	7,41	92,5	0–31,5
	спина	4,38±0,55	2,86	65,3	1,54–28,8
7. Скоростное плавание	басс	3,77±0,5	2,88	76,4	0–11,3
	спина	4,38±0,55	2,86	65,3	0–13,7
8. За год работы на технику, %	басс	21,9±2,23	9,83	44,9	3,5–35,0
	спина	20,8±2,16	11,2	53,8	3,5–35,0
9. За год соревнований и стартов	басс	17,1±1,40	7,02	41,0	7,0–30,0
	спина	19,9±1,29	6,74	33,9	7,0–30,0
10. За год дней на сборах	басс	29,0±0,23	27,0	962,1	0–112,0
	спина	31,4±0,36	31,0	892,4	0–124,0
11. За год дней по болезни	басс	12,9±2,61	13,1	101,6	0–54,0
	спина	13,0±2,54	13,2	101,5	0–46,0
12. За год 2–3 витам. и мин. элем. (1–5)	басс	2,90±0,23	1,19	41,0	1–5
	спина	3,23±0,22	1,19	36,8	1–5
13. За год условия тренировки	басс	3,08±0,16	0,82	26,6	1–4
	спина	3,21±0,14	0,75	23,4	2–4
14. За год качество питания	басс	3,54±0,15	0,73	20,6	1–4
	спина	3,82±0,06	0,34	8,90	3–4
15. За год бытовые условия	басс	3,50±0,18	0,91	26,0	1–4

Оценка тренировочного процесса производилась на основании анкетного опроса. Среди анализируемых параметров были: объемы плавания, количество тренировочных занятий в зале и в воде, количество контрольных стартов и сборов, объемы выполняемой работы по зонам интенсивности, условия тренировок, особенности питания (рис. 1, 2).

Среднегодовой объем плавания у девушек, специализирующихся в плавании брассом составляет 1519,0±157,8 км, спине 1738,6±237,8 км, однако, отмечены существенные различия данного показателя по возрастным группам. Так девочки 11 лет проплывают в год 1268±966 км, а в группе 12 летних

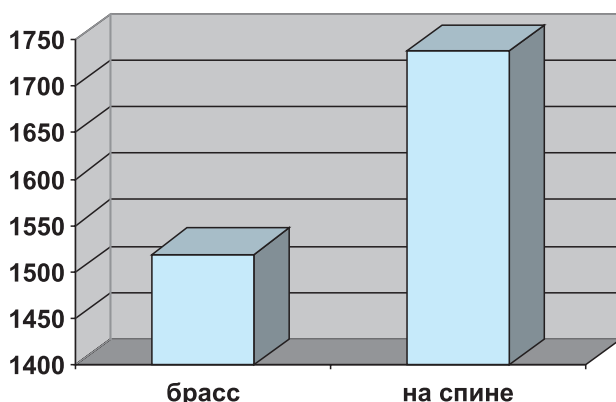


Рис. 1. Среднегодовой объем плавания девушек, специализирующихся в плавании брассом и на спине

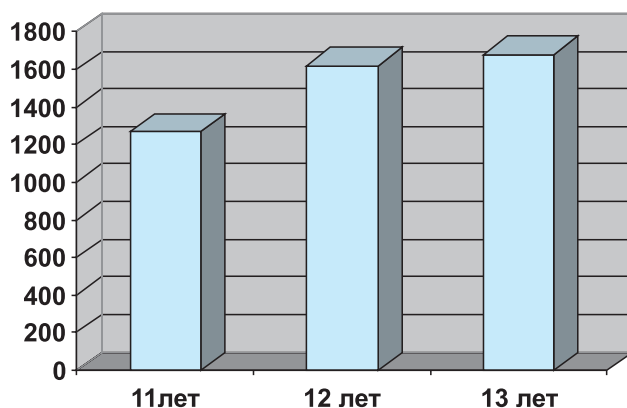


Рис. 2. Среднегодовой объем плавания девушек (общая выборка)

девочек этот показатель возрастает уже до 1620 ± 673 км, а в 13-летних до 1680 ± 534 км.

Наибольший объем плавания отмечен у девушек, специализирующихся в плавании на спине. Различия достоверно значимы ($p < 0,05$).

Занятия общей физической подготовкой (ОФП) на суше юные брассистки уделяют в среднем $4,11 \pm 0,41$ часов в неделю, специализирующиеся в плавании на спине – $3,98 \pm 0,56$ часов в неделю. Различия достоверно значимы ($p < 0,05$).

Анализируя структуру плавательной подготовки необходимо отметить, что в среднем юные квалифицированные спортсменки уделяют плаванию в аэробных режимах (аэробное плавание ЧСС – 120–140%) – брасс и плавание на спине – $38,9 \pm 2,41$ и $38,9 \pm 2,24$ соответственно. ($p < 0,05$).

Показатели компенсаторного плавания ЧСС – 120% составляют у девушек специализирующихся в брассе $27,4 \pm 3,06$, у специализирующихся на спине $24,8 \pm 3,35\%$. Различия не достоверны ($p > 0,05$).

Плаванию в смешанных аэробно-анаэробных режимах для специализирующихся в брассе составляет $21,9 \pm 2,23$, для специализирующихся на спине – $23,7 \pm 2,73$ ($p > 0,05$).

Плаванию в анаэробных режимах (анаэробное плавание, ЧСС выше 110%) для специализирующихся в бросе составляет $8,01 \pm 1,43$, а на спине $4,38 \pm 0,55\%$, скоростная подготовка представителей специализирующихся в бросе составляет $3,77 \pm 0,5$, специализирующихся на спине $4,38 \pm 0,55\%$ от общего объема плавания.

Среди изменений этих показателей по возрастным группам необходимо выделить существенное увеличение доли плавания в смешанных аэробно-анаэробных режимах у девочек 11–12 лет, с $16,2 \pm 11\%$ до $23,5 \pm 10,9\%$.

Доля работы, направленной на совершенствование техники плавания в исследованной группе юных спортсменов составляет у бросисток $21,9 \pm 2,23$, у специализирующихся в плавании на спине $20,8 \pm 2,16$. Однако отмечена тенденция к снижению объемов такой работы с увеличения возраста.

Сильнейшие, юные спортсменки специализирующиеся в бросе принимают участие в среднем в $17,1 \pm 1,40$ соревнований и контрольных стартов в году, специализирующиеся в плавании на спине $19,9 \pm 1,29$ ($p > 0,05$), проводят в условиях учебно-тренировочных сборов $29,0 \pm 27,0$ дней в году девушки специализирующиеся в бросе, и $31,4 \pm 31,0$ специализирующиеся в плавании на спине, причем 62% сборов приходится на летний период.

На основании полученных данных можно сказать, что условия тренировок (качество бассейна, инвентаря, режим занятий) оценивают как хорошие всего 42,9% юных спортсменок, 46,6% считают их удовлетворительными, 10,6% считают те условия, в которых они тренируются недостаточными и плохими.

Качество питания оценивают, как недостаточное и плохое 4,8% юных спортсменов, 21,7% оценивают удовлетворительно, 73,5% оценивают как хорошее. Примерно такая же картина отмечена при оценке бытовых условий, соответственно 5,9% оценили их как плохие и недостаточные, 18,8% оценили удовлетворительно и 75,3% оценили как хорошие.

Разработанная (И. В. Клешневым, с соавт, 2005), методика оценки процесса подготовки юных спортсменов позволила оценить направленность тренировочного процесса сильнейших, юных квалифицированных пловчих на этапе углубленной специализации, объем и интенсивность нагрузок, структуру тренировочного процесса, особенности процесса подготовки, степень влияния вне-тренировочных факторов. Анализ полученных данных показал, что в возрасте 11–13 лет юные спортсменки увеличивают объем плавания в 1,5 раза. Такая динамика нагрузок вполне целесообразна с точки зрения многолетней подготовки спортсмена к достижению наивысших результатов, однако в этой связи значительно повышается риск нарушений и отклонений в адаптации организма, что в конечном итоге не только не позволит добиться поставленных целей, но и может принести вред здоровью юного спортсмена. В этой связи приобретает особое значение построение выверенной, рациональной структуры тренировочного процесса, основанной на постоянном,

объективном контроле, включающем современные информационные и диагностические методы.

Анализ результатов исследования показал значительное увеличение доли плавания в аэробно-анаэробных и анаэробных режимах в исследуемом возрастном диапазоне, до 1,5 раз в относительных величинах и до 2,2 раз в абсолютных величинах (км). Несомненно, что такое увеличение в период интенсивного развития юного организма требует качественного информационного обеспечения деятельности тренера, постоянного врачебно-педагогического контроля, использования интенсивных технологий предупреждения и коррекции нарушений адаптационных механизмов организма юного спортсмена.

Исследования показали существенное внимание ведущих тренеров, работающих с сильнейшими, юными квалифицированными пловчихами, к постоянному совершенствованию технического мастерства. Однако в общей массе отмечается тенденция к сокращению такой работы. Так в возрасте 11–13 лет средняя доля этого раздела подготовки сокращается на 23%, что вряд ли является достаточно рациональным. К этому необходимо добавить, что отсутствие у большинства тренеров необходимой диагностической аппаратуры и методов оценки технического мастерства спортсмена, делают эту работу в основном эмпирической и поэтому недостаточно эффективной.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Проведенные исследования позволили в целом оценить уровень подготовленности сильнейших спортсменок специализирующихся в плавании способом на спине и брасс. Разработанная (И. В. Клешневым, с соавт, 2005), методика оценки процесса подготовки юных спортсменов позволила оценить направленность тренировочного процесса сильнейших, юных квалифицированных спортсменок на этапе углубленной специализации, объем и интенсивность нагрузок, структуру тренировочного процесса, особенности процесса подготовки, степень влияния вне-тренировочных факторов. Анализ полученных данных показал, что в возрасте 11–13 лет юные спортсменки увеличивают объем плавания в 1,5 раза. Такая динамика нагрузок вполне целесообразна с точки зрения многолетней подготовки спортсменок к достижению наивысших результатов, однако в этой связи значительно повышается риск нарушений и отклонений в адаптации организма, что в конечном итоге не только не позволит добиться поставленных целей, но и может принести вред здоровью юного спортсмена. В этой связи приобретает особое значение построение выверенной, рациональной структуры тренировочного процесса, основанной на постоянном, объективном контроле, включающем современные информационные и диагностические методы.

Библиографический список

1. **Антоников, А. В.** Планирование тренировочных нагрузок пловцов различной квалификации на основе анализа здоровья и динамики результатов: Автореф. дисс. ... канд. пед. наук. – Малаховка, 2000. – 22 с.
2. **Голубев, Г. Ю.** Нормирование тренировочных нагрузок в годовой подготовке высококвалифицированных пловцов: Автореф. дисс. ... канд. пед. наук. – М., 2000. – 23 с.
3. **Булгакова, Н. Ж.** Отбор и подготовка юных пловцов, – М.: Физкультура и спорт, 1986. – 192 с.
4. **Воронцов, А. Р., Чеботарева И. В., Соломатин В. Р.** Методика многолетней подготовки юных пловцов // Методические рекомендации. – М.: Госкомспорт, 1990. – 50 с.
5. **Давыдов, В. Ю.** Теоретические основы спортивного отбора и специализации в олимпийских водных видах спорта дистанционного характера: Автореф. дис. докт. биол. наук. – М.: МГУ, 2002. – 40 с.
6. **Платонов, В. Н.** Общая теория подготовки спортсменов в олимпийском спорте. Киев: Олимпийская литература. 1997. – 583 с.
7. **Платонов, В. Н.** Подготовка квалифицированных спортсменов. – М.: Физкультура и спорт 1986. – 286 с.
8. **Тимакова, Т. С.** Многолетняя подготовка пловца и ее индивидуализация. – М.: Физкультура и спорт, 1985.

УДК 796.853.26

Д. Н. Макаридин

**ИНДИВИДУАЛЬНЫЙ СТИЛЬ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
СПОРТСМЕНОВ-КАРАТИСТОВ ВЫСОКОЙ
КВАЛИФИКАЦИИ (НА ПРИМЕРЕ ВЕРСИИ WKF)**

Рассматривая индивидуальный стиль деятельности, необходимо сказать об индивидуальности как таковой. Индивидуальность есть особая форма бытия человека в обществе, в рамках которой он живет и действует как автономная и неповторимая система, сохраняя свою целостность и тождественность самому себе, в условиях непрерывных внутренних и внешних изменений. Некоторые исследователи в термин «человеческая индивидуальность» вкладывают понятия единичности, неповторимости, уникальности, специфичности человека при сопоставлении его с другими людьми [2]. Совершенно очевидно, и это уже подтверждается многочисленными исследованиями, что в спорте высших достижений нестандартные отклонения в профиле подготовленности и биопсихических свойств спортсмена от требу-

емых в данном виде спорта превращаются в преимущества на спортивной площадке. Человеческая индивидуальность имеет относительно «жесткие» и «гибкие» элементы. «Жесткие» элементы обеспечивают ей преимущественно самостоятельность и устойчивость, и они могут быть соотнесены с понятием организм. «Гибкие» элементы обеспечивают ее взаимодействие с внешним миром, социальной средой, они могут быть соотнесены с понятием личность.

В отечественной психологии изучается по преимуществу функция общих объективных условий деятельности в становлении новообразований личности. Опосредующую функцию выполняет также индивидуальный стиль деятельности. Его функция совершенно иная, чем функция общих требований к деятельности и ее условий. Благодаря индивидуальному стилю возникают новые связи между индивидуальными свойствами разных иерархических уровней, детерминированных разными закономерностями, хотя самые эти свойства или некоторые из них остаются теми же. Опосредующая функция объективных требований и условий относится к одному определенному иерархическому уровню – свойствам личности. Опосредующая функция индивидуального стиля относится к разным иерархическим уровням индивидуальности. Изменяя характер связи между разноуровневыми индивидуальными свойствами, индивидуальный стиль тем самым создает новую систему этих свойств. Поэтому функцию индивидуального стиля можно обозначить как системообразующую.

Деятельность только тогда может создавать новые связи между свойствами субъекта, когда она сама не предопределена ни свойствами субъекта, ни неизменными требованиями объективной ситуации, а детерминирована динамически изменяющимся характером их связи. Понимание системообразующей функции деятельности возможно только тогда, когда раскрывается характер связи объективной ее детерминации и обусловленности свойствами субъекта.

Индивидуальный стиль деятельности следует понимать не как набор отдельных свойств, а как целесообразную систему взаимосвязанных действий, при помощи которой достигается определенный результат. Отдельные действия образуют целостную систему именно благодаря целесообразному характеру их связи. Поэтому стиль деятельности не может быть ошибочным. Ошибочным может быть лишь конкретное действие. Между тем при оценке отдельных формально-динамических свойств индивидуальности нетрудно увидеть, что некоторые из них в определенной ситуации играют отрицательную, а другие – положительную роль.

В контексте нашего исследования считаем необходимым рассмотреть структуру человеческой индивидуальности, личности и организма. Видимо при таком подходе представляется возможным уточнить соотношение задат-

ков и способностей, необходимых для индивидуального подхода в обучении и воспитании.

Наиболее общая структура индивидуального стиля деятельности сводится к следующему. Прежде всего, на основании имеющегося у человека комплекса типологических свойств нервной системы в определенной объективной обстановке непроизвольно и без заметных субъективных усилий (как бы стихийно) провоцируются приемы и способы деятельности, представляющие ядро индивидуального стиля, которые обуславливают первый приспособительный задел и, таким образом, существенно определяют направление дальнейшего уравнивания со средой. Но они не обеспечивают всего необходимого приспособительного эффекта, и в меру необходимости возникает другая группа особенностей деятельности, которые вырабатываются в процессе поисков (сознательных или стихийных). Эта группа составляет своеобразную пристройку к ядру нервной системы. Так, на основе инертности легко осуществляются медленные и плавные движения, возникает предпочтение стереотипных способов действий, пунктуальное соблюдение однажды принятого порядка. Аналогичным образом и на основе подвижности стихийно складываются противоположные черты деятельности. Среди особенностей такого рода, составляющих ядро нервной системы, всегда обнаруживаются особенности, благоприятствующие успеху в данной обстановке и, наоборот, противодействующие успешной деятельности. Если свойства типа нервной системы не обуславливают успешную деятельность, то она рано или поздно обрывает компенсаторными механизмами.

Резюмируя логическую структуру различных положений в рассматриваемом вопросе, можно сделать определенное заключение. В любой практической деятельности (учебной, трудовой, спортивной) оптимальный приспособительный успех в каждом конкретном случае достигается за счет сочетания положительных, «благоприятных» для данной деятельности стойких природных свойств, а также особенностей, которые являются более реактивно-приспособительными.

Поэтому, если объективные требования трудовой, учебной или спортивной деятельности находятся в благоприятных соотношениях с устойчивыми психологическими особенностями человека, то достижение успеха связывается с максимальным использованием положительных приспособительных возможностей, если природно-обусловленные качества личности не вполне соответствуют внешним требованиям, то человек создает целую систему своеобразных приемов и способов деятельности, компенсирующих отрицательные проявления свойств, благодаря которым он добивается успеха.

Таким образом, в имеющейся литературе отсутствует противоречивость взглядов; подавляющая часть авторов единодушно признает регуляторную роль центральной нервной системы и основных ее свойств в непосред-

твенно практической деятельности человека, независимо от сферы профессионального приложения. Как показал ряд исследований, устойчивые и объективно существующие основные свойства нервной системы лежат в основе формирования индивидуального стиля деятельности и практически могут и должны быть использованы на всех этапах формирования учебного, производственного и спортивного навыка. Именно вопросу формирования двигательных навыков, как основы всех жизненных отправлений человека, и посвящено дальнейшее изложение наших экспериментальных данных, а также данных, полученных другими авторами.

Важнейшим условием оптимизации учебно-тренировочного процесса является индивидуальный подход к занимающимся. В этой связи в ряде работ обсуждаются различные точки зрения на особенности реакции нервной системы в ответ на воздействие физических упражнений, характеризующихся сложностью и интенсивностью влияния на функции организма.

Под индивидуальным подходом к занимающимся следует понимать такие действия и мероприятия тренера, которые наиболее точно соответствуют особенностям каждого из них и обеспечивают достижение наивысших успехов в деятельности.

Поскольку люди между собой различаются по многочисленным индивидуальным признакам и качествам, по индивидуально-психологическим различиям, по особенностям телосложения, по скорости усвоения знаний и т. д., эти индивидуальные признаки и качества являются основой для индивидуального подхода в практике спорта, а сам принцип индивидуального подхода является одним из важных принципов подготовки.

Ряд исследователей [1; 3] связывают индивидуализацию учебно-тренировочного процесса с различными типологическими свойствами нервной системы.

В проведенном ранее исследовании на работницах-ткачихах были получены интересные результаты. Было установлено, что разные по психологическим особенностям группы работниц планируют свою деятельность не по какому-то общему шаблону, а с учетом своих индивидуальных возможностей и способностей. Как было обнаружено в дальнейшем, те и другие группы испытуемых выполняют высокие нормы выработки, однако добиваются этого различными путями и способами в соответствии с выработанным в процессе довольно продолжительной трудовой деятельности индивидуальным стилем работы.

Как и в трудовой деятельности, требования, предъявляемые к человеку в спорте бывают разнообразны и подчас противоречивы, благоприятные совпадения субъективного и объективного факторов деятельности бывают скорее исключением, чем правилом. Поэтому приспособление человека к внешним требованиям остается необходимым условием успешной деятельности. Установление взаимосответствия субъективных и объективных

условий деятельности осуществляется за счет создания индивидуального стиля, обусловленного основными свойствами нервной системы.

Спортивная деятельность ставит в жизни человека определенные задачи. Зависимость динамики продуктивной деятельности от общих свойств нервной системы обнаруживается и в спорте. Более того, в спорте, где действия подчас протекают в ситуациях высокого нервно-психического напряжения, связанных с жесткой конкуренцией соревнующихся, природные, типологические особенности личности проявляются наиболее отчетливо. Поэтому, ставя общую задачу совершенствования учебно-тренировочного процесса, всегда нужно иметь в виду общепедагогическую рационализацию внешних условий обучения, учитывать природно обусловленные индивидуальные особенности занимающихся.

Целью нашей работы является изучение индивидуальных особенностей тактики ведения поединка в каратэ WKF, как ключевого элемента соревновательной деятельности, и нахождение способов управления тактической подготовкой спортсменов высокого класса. Для этого нами были проведены исследования, связанные с изучением особенностей индивидуального стиля соревновательной деятельности спортсменов – членов сборной команды России по каратэ WKF и опрос ведущих тренеров. Для определения некоторых особенностей тактического рисунка ведущих спортсменов был проведен качественный анализ видеозаписей предварительных и финальных боев чемпионатов России, Европы и других международных соревнований. Результаты работы представлены в таблице.

Индивидуальные схемы тактики ведения боя отдельно взятых спортсменов

ФИО спортсмена	Схема тактики ведения боя
1	2
Калашников Ю. Ю.	Наступательная тактика: тактика непрерывных атак.
Асланян А. Г.	Наступательная тактика: тактика эпизодических атак (спуртов).
Потапов А. В.	Контратакующая тактика
Гурбо Е. М.	Наступающая (тактика эпизодических атак – спуртов) и оборонительная тактика.
Усенок Ю. И.	Контратакующая и оборонительная (выжидательная) тактика.
Герунов А.	Наступательная тактика: тактика непрерывных атак.
Эльдарушев И.	Контратакующая тактика.
Гаджиев М.	Наступательная тактика.
Мирзоян Т.	Контратакующая, оборонительная тактика.
Долгатов Д.	Наступательная (тактика эпизодических атак – спуртов), контратакующая тактика.

1	2
Яхьяев Г.	Наступательная (тактика эпизодических атак – спуртов), контратакующая тактика.
Сижажев Р.	Наступательная тактика: тактика непрерывных атак, тактика эпизодических атак (спуртов); контратакующая тактика.

Анализ соревновательной деятельности показал, что каждый спортсмен высокой квалификации обладает индивидуальным стилем соревновательной деятельности, который зависит от типологических свойств нервной системы, антропометрических, физических и технических показателей. Выявлены также сходства в манере ведения поединков у некоторых спортсменов.

На основе изучения типа темперамента ведущих спортсменов страны нами разработаны технико-тактические схемы, подходящие для спортсмена с теми или иными индивидуальными особенностями. При выборе общей тактической схемы учитывается тип темперамента спортсмена – каратиста:

сангвиник – наступательная тактика, когда спортсмен при работе первым номером не боится пропустить результативную атаку соперника и готов взять реванш по ходу боя, либо контратакующая тактика;

флегматик – в основном, оборонительная тактика (выжидательная тактика, при такой работе требуется достаточно крепкая нервная система, характерная для такого типа), либо наступательная тактика (тактика непрерывных атак);

холерик – для этого типа характерна такая тактическая схема, при которой внутренне равновесие было бы наименее значимо, а существенна была бы спонтанность и порывистость, если наступательная тактика, то тактика эпизодических атак (спуртов); контратакующая тактика;

меланхолик – тактическая схема, при которой не сам спортсмен будет инициатором, а его соперник, то есть оборонительная либо контратакующая тактика.

Таким образом, мы задаем общую направленность ведения поединка спортсменом-каратистом в зависимости от его психологических особенностей, технически же подобная схема воплощается каждым спортсменом индивидуально.

Разработаны технико-тактические модели с учетом индивидуальных физических особенностей спортсмена. В данном случае мы наполняем уже выбранную тренером схему технико-тактическим содержанием в зависимости от роста-весовых показателей спортсмена, его силовых и скоростных качеств:

– работа спортсмена, имеющего высокий рост, а следовательно и длинные конечности строится с учетом выбора дальней дистанции, где он может реализовать свое преимущество и соответствующий арсенал приемов: дзун

дзуки (прямой удар передней рукой в голову), работа руками в голову, длинная атака ногой одним движением;

- спортсмену невысокого роста рекомендуется работа на ближней дистанции и технический арсенал, присущий данному типу тактики: подсечки, подбивы, работа из клинча, гяку дзуки (прямой удар рукой в корпус);

- при подготовке тяжелого спортсмена большое внимание уделяется бросковой технике;

- тренировка легкого спортсмена проходит с акцентом на ударную технику;

- спортсмену-каратисту с хорошо развитыми скоростными качествами необходимо акцентировать внимание на отработке передвижения по татами, когда используя свое преимущество в скорости, он может быть менее уязвим для противника; кроме того, такому спортсмену рекомендуется более часто идти в обоюдный стык с соперником, в котором он сможет опережать последнего за счет своих природных данных;

- более медленному спортсмену рекомендуется на тренировках уделять внимание отработке блокирующих действий, а также уходов и уклонов.

Полученные результаты позволяют также отметить общую тенденцию увеличения плотности поединков в каратэ WKF, что определяет построение тактики ведущих спортсменов страны и предъявляет значительные требования к другим видам подготовки.

Полученные данные позволят моделировать соревновательную деятельность ведущих спортсменов сборной команды в условиях спортивной тренировки соответствующими объемами и способами подготовки, работа над которыми в данный момент ведется.

Библиографический список

1. **Анисимов, Г. И., Осолков В. А.** Принципиальная модель тактической подготовки боксеров с учетом их индивидуально-типологических различий / Олимпийский бокс сегодня: Тезисы Межд. научн. Симпозиума. – М., 1989. С. 3–4.

2. **Кон, И. С.** Социологическая психология. – М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Изд-во НПО «Модэк», 1999. – 560 с.

3. **Таймазов, В. А.** Индивидуальная подготовка боксеров в спорте высших достижений: Дис. ... д-ра. пед. наук. – СПб., 1997. – 340 с.

РАЗДЕЛ XI

РАЗМЫШЛЕНИЕ, ОБСУЖДЕНИЕ

УДК 371.01: 378

Н. А. Суханова

ИНВАРИАТИВНОСТЬ СОВРЕМЕННОЙ СИСТЕМЫ РОССИЙСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ НА ЭТАПЕ ЕГО ПРОФИЛИЗАЦИИ

Актуальной проблемой современного образования является создание открытого образовательного пространства, в котором все учащиеся достигли бы наивысшего уровня в развитии своих способностей.

Данная проблема контекстно связана с профессиональной ориентацией и подготовкой учащихся к профессиональному самоопределению, поскольку наличие рынка труда, а также отсутствие социальной защищенности личности требуют от выпускников школ способности быстрой адаптации к окружающей социально-экономической среде. Без этого становится все труднее выбрать путь продолжения своего образования, приобрести желаемую профессию и обрести работу.

В школьные годы проявляются и развиваются различные интересы и склонности, закладываются основы общего и профессионального развития личности. Исследованиями педагогов и психологов доказано, что в старшем школьном возрасте формируется одно из стержневых качеств личности – профессиональное самоопределение. Ориентиром к успешному самоопределению здесь будет вступать профильное обучение.

Большой вклад в изучение основных идей профильного обучения старшеклассников внесли такие видные ученые и педагоги как Ю. К. Бабанский, В. П. Беспалько, В. В. Гузеев, Э. Д. Днепров, В. М. Кларин, М. А. Пинская, В. Ф. Сахаров, Л. Н. Серебренников, П. И. Третьяков, В. Ф. Шаталов, Н. М. Шахмаев, С. Н. Чистякова и др. Мониторингу и оценке эффективности внедрения в практику идей профильного обучения посвящены научные исследования Е. Н. Жуковой, А. А. Каракотовой, М. Э. Кожевниковой, А. Ф. Мазник, Т. А. Олейник, В. В. Тверских, Г. Ф. Трубиной, Л. О. Филатовой, А. А. Чернышева, А. П. Шестакова и др.

Общие подходы к соотношению базовой и профильной подготовки и построению отдельных профилей отражены в работах Л. Н. Боголюбовой, Г. В. Дорофеева, Л. В. Кузнецовой, Б. А. Ланиной, М. Б. Туrowsкого и др. Дидактическому и методическому обеспечению профильной подготовки посвящены работы Т. А. Козловой, Т. М. Матвеевой, В. А. Пименовой и др. Некоторые обобщения и методические рекомендации по практической

реализации профильного обучения представлены работами О. Г. Андрияновой, Г. М. Кулешовой, В. П. Лебедевой, Л. Ю. Ляшенко, Н. Ф. Родичева, С. Н. Чистяковой и др.

В Концепции профильного обучения на старшей ступени общего образования идея профильного дается в контексте основной идеи обновления старшей школы, которая «состоит в том, что образование здесь должно стать более индивидуализированным, функциональным и эффективным». А в качестве основных целей названы: углубленное изучение отдельных предметов, дифференциация содержания обучения старшеклассников, равный доступ к полноценному образованию разным категориям обучающихся, социализации учащихся, преемственность между общим и профессиональным образованием.

Сложность современного общества, наукоемкость профессий приводят к большему растягиванию периода детства в жизни человека. Понятно, что детство не может расширяться бесконечно, поэтому возникает необходимость «уплотнения» некоторых возрастных этапов. Эту мысль высказал в свое время Д. Б. Эльконин. Сегодня данная мысль получает свое наглядное подтверждение. Один из примеров – профильное обучение, которое является попыткой совместить задачи подросткового и юношеского возрастов. Можно сказать, что профильное обучение создает уникальные условия для подтверждения гипотезы Д. Б. Эльконина о возникновении новых периодов психического развития.

Реализация профильного обучения на современном этапе развития школы предполагает решение ряда задач:

1. Ранняя профессионализация и специализация знаний предполагают избирательную нагрузку на отдельные стороны психики ребенка. Без грамотного психологического сопровождения эти обстоятельства могут привести к неравномерности интеллектуального и личностного развития детей. Именно поэтому одной из важнейших задач психологического сопровождения является мониторинг и своевременное устранение возможных факторов возникновения неравномерности развития.

2. Сегодня ситуация сложилась так, что подростки часто осуществляют вынужденный выбор профиля дальнейшего обучения. В условиях несамостоятельной профессионализации обычные возрастные задачи подростничества возникают перед учащимися в несколько искаженной форме. Например, задача формирования временной перспективы перед ребенком вообще не ставится, поскольку в большинстве случаев эту задачу за него «решают» родители. В результате у него не формируется временная перспектива и – как следствие – теряется учебная мотивация в настоящий момент. Поэтому одной из задач психолого-педагогического сопровождения профильного обучения является профориентация.

3. Известно, что люди существенно различаются своими индивидуальными особенностями, и это означает, что одни будут более успешны в определенных видах деятельности и обучения, чем другие. Данное обстоятельство приводит к тому, что задача отбора, несмотря ни на что, остается актуальной на протяжении многих веков.

В современном виде это преобразуется в задачу вступительной диагностики, позволяющей прогнозировать и устранять возможные затруднения в учебной деятельности.

Итак, профильное обучение предполагает три задачи: 1) мониторинг и своевременное устранение возможных неравномерностей развития учащихся; 2) углубленная профориентация учащихся; 3) психологическая диагностика при отборе учащихся в профильные классы.

Тем не менее, возникают различного рода педагогические проблемы реализации профильного обучения в России на современном этапе, а именно:

1. Сокращение инвариантного компонента учебного плана нарушает единство системы образования, введение элективных курсов еще более усугубляет эту ситуацию. Базовая подготовка учащихся сокращается. Такой подход может привести к разрушению фундаментализма знаний, к формированию размытого сознания и, как следствие, к отсутствию общемировоззренческой системы взглядов на мир, общество, природу.

2. Введение зачетно-модульной системы практически невозможно из-за отсутствия технологии разработки учебных модулей и методики соответствующего учебного процесса, ориентированного на учителя-практика. Данная система входит в противоречие с требованиями системности и полноты содержания образования. Модули и балловая (рейтинговая) оценка усвоения учебного материала часто строится на основе субъективного фактора (позиции преподавателя). Возрастают трудозатраты преподавателя при той же зарплате.

3. Несформированность будущих профессиональных интересов у учащихся 9–10-х классов. Общеизвестно, что состав учащихся старшей ступени обучения по этому признаку крайне неоднороден. Одни четко определились с выбором профессиональной деятельности, другие сомневаются, третьи совсем не знают, на чем остановить свой выбор. Утверждение авторов Концепции о том, что в 15 лет учащиеся школы профессионально самоопределены, преувеличено. Чаще оно сводится к общему стремлению продолжить образование в вузе. Практически отсутствует ориентация учащихся на обучение в профессиональных лицеях, в системе среднего профессионального образования. Это создает перекос в распределении потока выпускников по другим уровням образования, создает ажиотаж, искусственный рост конкурса при поступлении в вуз. Кроме того, нельзя профсамоопределение заменить профориентацией, которая практически ушла сегодня из школы.

4. Еще одна проблема – кадры для профильной школы. Учитель профильной школы должен обеспечивать: вариативность и личностную ориентацию образовательного процесса, проектирование индивидуальных образовательных траекторий; профильное (в школе) и профессиональное (по окончании школы) самоопределение старшекласников; формирование способностей и компетентностей, необходимых для продолжения образования в соответствующей сфере профессионального образования.

Новые требования к учителю диктуют необходимость дальнейшей модернизации системы подготовки и повышения квалификации педагогических кадров. Для реализации данной задачи нужна опережающая разработка стандартов высшего профессионального педагогического образования третьего поколения, введение необходимых специализации и магистерских программ с учетом потребностей профильного обучения.

Вместе с тем в ближайшие несколько лет преподавание в профильной школе будет осуществляться ныне действующими педагогическими кадрами. В этой связи при переходе на профильное обучение необходимо учителям, изъявившим желание работать в профильной школе, пройти повышение квалификации или профессиональную переподготовку (с получением соответствующего свидетельства).

Но это вряд ли изменит ситуацию. Концепцией профилизации предусматривается подготовка магистров педагогических наук для преподавания профильных курсов. Основная масса учителей действительно сейчас не готова к такой деятельности. Недостаточна их подготовка по предмету. Что же касается философских знаний, то они очень слабые. Но магистры будут еще не скоро. Скорее всего, три недельных часа курса естествознания разделят между собой учителя физики, химии и биологии: по одному часу в неделю каждый будет излагать свой предмет. С точки зрения дидактики, один час в неделю – это профанация обучения. Мы сомневаемся в том, что спешная подготовка учителей естествознания из учителей физики, химии и биологии в институтах повышения квалификации (с получением сертификата о втором высшем образовании) даст положительный результат.

В связи с этим можно констатировать, что кадровое обеспечение модернизации образования на стадии профилизации старшей школы отсутствует.

Именно поэтому при подготовке педагогических кадров профильной школы нельзя говорить только о повышении квалификации. Нужна новая модель педагогического образования и профессиональная переподготовка действующих учителей. Представляется, что в перспективе к преподаванию в старшей профильной школе должны привлекаться лишь учителя, получившие степень магистра (в отличие от достаточного для начальной и основной школы бакалавриата – четырехлетнего педагогического образования).

Таким образом, главная задача российской образовательной политики на текущем этапе – обеспечение современного качества образования на

основе сохранения его фундаментальности и соответствия актуальным и перспективным потребностям личности, общества и государства. Модернизация образования – это политическая и общенациональная задача, одним из важнейших направлений которой является школа профильного обучения старшеклассников, ориентированная на обеспечение каждому субъекту образования пространства выбора и развития.

Профессиональное самоопределение является неотъемлемой составной частью самоопределения личности и направлено на осознание личностью самого себя и использование своих внутренних ресурсов для определения места в труде, обществе, жизни на основе выработки своих профессиональных ценностей и смыслов. С позиции процессуально-результативного подхода профессиональное самоопределение подростков – это динамичный процесс и результат формирования осознанного профессионального намерения, осуществляемого путем развития профессиональной направленности личности. Существенную роль в этом процессе играет профильное обучение.

Масштабность задачи перехода на профильное обучение в контексте рассматриваемой проблемы требует разработки и применения комплексной модели такого обучения, которая с одной стороны, интегрировала бы «разорванные» сегодня диагностику, консультативную работу, тренинги и др., с другой стороны, включила бы в себя всех субъектов: учащегося, родителей, педагогов, психологов, социальных работников и др.

Библиографический список

1. **Борисова, Е. М., Логинова Г. П.** Индивидуальность и профессия – М., 1991.
2. **Выготский, Л. С.** Психология. – М., 2000.
3. **Климов, Е. А.** Психология профессионального самоопределения. – Ростов н/Д, 1996.
4. **Психологическая диагностика** / Под ред. К. М. Гуревича, Е. М. Борисовой – М., 2000.
5. **Пряжников, Н. С.** Профессиональное и личностное самоопределение. М., 1996.
6. **Эльконин, Д. Б.** Избранные психологические труды. – М., 1989.
7. **Худин, А. Н.** Профильное обучение: аспект взаимодействия вуза и общеобразовательной школы: Методическое пособие. – Курск, 2005.
8. **Хуторской, А. Ф.** Личностно ориентированная направленность модернизации образования в российской школе // Ученик в обновляющейся школе. – М., 2002. – С. 12–30.
9. **Климов, Е. А.** Психология профессионального самоопределения. Учебное пособие. – Ростов-на-Дону, 1996.
10. **Методика** выявления готовности старшеклассников к выбору профиля обучения / Под ред. С. Н. Чистяковой. – Тамбов: Изд-во ТГУ им. Г. Р. Державина, 2003.

Г. В. Воробьев, С. А. Дочкин, С. В. Костарев, Е. А. Рябоконь

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО- ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ КУРСАНТОВ ВОЕННЫХ ВУЗОВ

В настоящее время с учетом реформирования и дальнейшего развития Вооруженных Сил РФ перед современной системой военного образования России стоит проблема ее совершенствования, основной целью которой продолжает оставаться подготовка военного специалиста-профессионала, офицера ВС РФ, способного выполнять боевые и учебные задачи повседневной деятельности войск, руководить боевой подготовкой подчиненных, правильно строить воспитательную работу с ними, при этом постоянно профессионально совершенствоваться, углублять свои военно-специальные и педагогические знания, повышать культуру и методическое мастерство. Российский офицер всегда являлся и является носителем идеи служения своему отечеству, верности воинскому долгу, духовным и боевым традициям армии и флота, именно офицер формирует у своих подчиненных чувство любви и уважения к Родине, ее прошлому и настоящему, гордости за принадлежность к ВС РФ. Вследствие этого, уже на первых этапах подготовки офицера особое внимание следует уделять формированию у него компетентностей, связанных с профессионально-педагогической деятельностью в условиях военной службы.

Однако анализ отзывов из войск показывает, что значительная часть выпускников военных вузов недостаточно подготовлена к работе с личным составом. В более чем 82% случаев отмечаются следующие характерные недостатки: низкий уровень психолого-педагогических и методических знаний, умений, навыков; трудности в практической деятельности по организации индивидуально-воспитательной работы; отсутствие интереса к воспитательной работе с подчиненным личным составом; неспособность правильно выстроить взаимоотношения с подчиненными; просчеты в дисциплинарной практике, неумение планировать систематическую работу по поддержанию уставной воинской дисциплины и правопорядка в подразделении, вести профилактику правонарушений, а зачастую – и низкий уровень личной дисциплинированности; трудности в вопросах сплочивания воинских коллективов, особенно многонациональных.

Полученные результаты свидетельствуют о недостатках в подготовке будущих офицеров по выделенному направлению по причине традиционной недооценки необходимости неотъемлемой части профессиональной подготовки будущих военных специалистов – углубленной профессионально-пе-

дагогической подготовки курсантов военных вузов. Ошибочно считается, что педагогом может стать любой командир и без специальных знаний. В настоящее время в военных вузах отсутствует комплексная система подготовки офицеров к будущей педагогической деятельности с военнослужащими; психолого-педагогическая подготовка преподавательского состава военных вузов оставляет желать лучшего и, следствие этого, – ориентация самих курсантов на повышение уровня своего педагогического мастерства является достаточно слабой. Таким образом, существующая система подготовки офицеров недостаточно учитывает новые тенденции и требования к подготовке военных кадров, что требует внесения определенных изменений в организацию и осуществление воспитательно-образовательного процесса военных вузов.

В подтверждении данного вывода свидетельствуют следующие данные опроса, проведенного в военном училище связи в течение последних двух лет: не смогли ответить на вопрос о сущности профессионально-педагогической подготовки – 74,5% опрошенных курсантов, охарактеризовать структуру и содержание данного процесса – затруднились около 65%, назвали лишь отдельные элементы профессионально-педагогической подготовки – 12,7% респондентов, только 5–7% курсантов первых курсов и 32–34% курсантов выпускных курсов считают, что профессионально-педагогическая подготовка необходима для их дальнейшей военной профессиональной деятельности в войсках, а 41,5% опрошенных курсантов считают, что им достаточно общих знаний основ военной педагогики и психологии, приобретаемых в процессе обучения в военном вузе.

В контексте нашего исследования *под профессионально-педагогической подготовкой курсантов военных вузов будем понимать комплекс целенаправленных педагогических воздействий руководящего, командного и педагогического составов, офицеров воспитательных структур, согласованных по содержанию, методике, организации и направленных на формирование у курсантов педагогических знаний, умений, навыков, педагогических качеств, навыков и умений решения военно-педагогических задач.*

Основу содержания профессионально-педагогической подготовки курсантов, на наш взгляд, составляют: необходимая организация воспитательно-образовательного процесса в военном вузе; вооружение курсантов знаниями основных закономерностей, принципов, методов обучения и воспитания своих подчиненных; особенностей педагогического процесса, осуществляемого в воинской части, подразделении; особенностей формирования воинского коллектива; формирование у курсантов первичных умений и навыков подготовки и проведения учебных занятий, мероприятий воспитательного характера; владения диагностическими методиками изучения личности подчиненного и воинского коллектива; анализа педагогических ситуаций;

выбора оптимальных приемов и средств педагогического воздействия для успешного решения учебно-воспитательных задач и др.

В соответствии с этим сущность профессионально-педагогической подготовки курсантов заключается в том, что этот процесс начинается с первых дней обучения курсанта в вузе, протекает непрерывно и последовательно проходит в своем развитии неразрывно связанные между собой определенные этапы, причем, каждый предшествующий этап создает основу для последующего.

Одним из подходов к разрешению данной проблемы в целях совершенствования профессиональной подготовки будущих офицеров в высшей военной школе является использование в воспитательно-образовательном процессе вуза педагогических условий профессионально-педагогической подготовки курсантов, к которым мы относим: *психолого-педагогическое сопровождение профессионально-педагогической подготовки курсантов в вузе; реализацию модели профессионально-педагогической подготовки курсантов; интеграцию воспитательно-образовательной среды вуза.*

Психолого-педагогическое сопровождение профессионально-педагогической подготовки курсантов в вузе заключается в умении преподавателей и офицеров воспитательных структур и подразделений целенаправленно и планомерно использовать свои психолого-педагогические знания при организации и управлении процессом профессиональной подготовки будущих военных специалистов. Такое сопровождение предполагает рассматривать военный вуз как педагогическую систему, имеющую свои цели, задачи, содержание, структуру, контингент курсантов, руководящего и преподавательского состава, офицеров воспитательных структур и подразделений, а также имеющую свои особенности организации воспитательно-образовательного процесса.

Результативное психолого-педагогическое сопровождение профессионально-педагогической подготовки курсантов предполагает активное участие психологов и соответствующих должностных лиц в разрешении возникающих проблем в коллективах (сплочение коллектива, психологической совместимости, лидерства, соотношения официальной и неофициальной структур коллектива, стиля руководства и др.).

Психолого-педагогическое сопровождение профессионально-педагогической подготовки курсантов в вузе, на наш взгляд, может осуществляться как в прямых формах психологической помощи, в виде психологического консультирования, коррекции, профилактики, так и опосредованно через организацию воспитательно-образовательного процесса в вузе, например, применения индивидуализированного обучения, формирования структуры межличностных отношений и др.

Второе условие – *реализация модели профессионально-педагогической подготовки курсантов* – позволяет наметить наиболее оптимальный путь в

содержании воспитательно-образовательного процесса в вуза с целью совершенствования целостной профессиональной подготовки будущих офицеров. Это условие проявляется через преемственность всех этапов профессионально-педагогической подготовки курсантов, интеграцию учебных дисциплин на базе единства решаемых задач, переходу от узкопредметных форм обучения к взаимосвязанному широкому комплексу, посредством использования междисциплинарных связей и др.

Создание данной модели позволит сформировать четкое представление о целостном содержании профессионально-педагогической подготовки курсантов, ее внутренней структуре, взаимосвязи и взаимозависимости элементов, интегрировать в единое целое всю информацию об отдельных сторонах воспитательно-образовательного процесса военного вуза и профессиональной подготовки курсантов, обеспечить возможность для систематизации необходимого материала и выделить необходимую траекторию реализации данной подготовки.

Разрабатывая модель профессионально-педагогической подготовки курсантов, на наш взгляд, необходимо установить взаимосвязи между каждым компонентом модели и каждым конкретным этапом профессионально-педагогической подготовки курсантов, зафиксировать определенную последовательность изменений на каждом этапе профессионально-педагогической подготовки курсантов, которая кратчайшим путем ведет будущего специалиста к главной цели.

Каждый этап профессионально-педагогической подготовки курсантов, по нашему мнению, имеет свои цели (социальные, психологические, дидактические и воспитательные), функции (обучающие, развивающие, воспитывающие), промежуточные и конечные результаты, к достижению которых необходимо стремиться курсантам в процессе овладения профессией.

Так, цели первого этапа профессионально-педагогической подготовки курсантов: способствовать адаптации курсантов к военному вузу, формированию профессионально важных качеств младшего командира (командира отделения, заместителя командира взвода), обеспечить преемственность общеобразовательной и фундаментальной подготовки, формировать ответственное отношение к обучению в военном вузе, выполнению воинских обязанностей, способствовать развитию положительного эмоционального отношения к профессии военного. Цели второго этапа профессионально-педагогической подготовки курсантов: осуществлять готовность курсантов к выполнению обязанностей командира взвода, способствовать совершенствованию личностных и профессионально важных качеств командира отделения, формированию на их основе личностных и профессиональных качеств командира взвода; обеспечить преемственность фундаментальной и общепрофессиональной подготовки, продолжить формирование ответственного отношения к обучению в военном вузе, выполнению воинских

обязанностей, воспитывать положительное эмоциональное отношение к профессии военного инженера. Цели последнего, третьего этап профессионально-педагогической подготовки курсантов: осуществлять готовность курсантов к профессиональной деятельности, способствовать совершенствованию личностных и профессионально важных качеств командира взвода, формированию личностных и профессиональных качеств командира роты, обеспечить преемственности общепрофессиональной подготовки и подготовки по должностному предназначению, способствовать формированию ответственного отношения к выполнению обязанностей по должностному предназначению, воспитывать положительное эмоциональное отношение к профессии военного инженера по эксплуатации средств связи.

Среди функций профессионально-педагогической подготовки курсантов, на наш взгляд, следует выделить обучающие, развивающие и воспитывающие. На первом этапе профессионально-педагогической подготовки курсантов обучающие функции заключаются в формировании фундаментальных знаний, умений, навыков, формировании навыков командира отделения. Развивающие функции проявляются через развитие у курсантов волевых процессов, творческого осмысления фундаментальных знаний, умений, навыков, творческого мышления, профессионально важных качеств младшего командира. Воспитывающие функции заключаются в формировании положительного отношения курсантов к профессии военного. На втором этапе профессионально-педагогической подготовки курсантов обучающие функции направлены на формирование и развитие у курсантов общепрофессиональных знаний, умений, навыков, формирование навыков командира взвода. Развивающие функции заключаются в развитии творческого осмысления общепрофессиональных знаний, умений, навыков, общепрофессионального мышления, профессионально важных качеств командира взвода. Воспитывающие функции направлены на формирование осознанного отношения курсантов к профессии военного инженера. На последнем этапе профессионально-педагогической подготовки курсантов обучающие функции проявляются через формирование у курсантов специальных знаний, умений, навыков, формирование навыков командира роты. Развивающие функции направлены на развитие профессионального мышления, творческого осмысления профессиональных знаний, умений, навыков, профессионально важных качеств командира роты. Воспитывающие функции направлены на формирование положительного отношения к обучению в военном вузе, осознанного отношения к профессии военного инженера по эксплуатации средств связи, творческого отношения к профессиональной деятельности.

Каждый этап профессионально-педагогической подготовки курсантов имеет свой результат. Результатом первого этапа профессионально-педагогической подготовки курсантов по нашему мнению следует считать: овладение

курсантами фундаментальными знаниями, умениями, навыками, навыками младшего командира, наличие профессионально важных качеств младшего командира. Результатом второго этапа профессионально-педагогической подготовки курсантов – овладение курсантами общепрофессиональными знаниями, умениями, навыками, а так же овладение курсантами навыками командира взвода, наличие профессионально важных качеств командира взвода. Результат третьего этапа совпадает с результатом всего процесса профессионально-педагогической подготовки курсантов, а именно, – сформированность профессионально важных знаний, умений, навыков, навыков командира роты, наличие профессионально важных качеств командира роты.

Интеграция воспитательно-образовательной среды вуза, как третье педагогическое условие профессионально-педагогической подготовки курсантов вузов обеспечивает педагогически целесообразное взаимодействие руководящего, командного, преподавательского составов, офицеров воспитательных структур и курсантов.

При этом, интеграция среды нами понимается как целостное объединение ее функций и возможностей: удовлетворение информационно-образовательных и коммуникативных потребностей курсантов; удовлетворение социокультурных потребностей курсантов, удовлетворение потребностей курсантов в усвоении норм, идеалов; удовлетворение потребности курсантов в самоактуализации и др.

В отличие от гражданских вузов, организация и состояние воспитательно-образовательного процесса военного вуза характеризуются большей степенью погружения обучающихся в среду вуза.

Курсант в стенах своего вуза проводит практически все свое время, находясь в замкнутом педагогическом пространстве. Это накладывает определенные требования к организации воспитательно-образовательной среды вуза, проектированию ее содержания и формам жизнедеятельности.

Мы считаем, что успешная интеграция воспитательно-образовательной среды вуза зависит от многих факторов: наличия достаточной профессиональной компетентности руководящего, командного и педагогического составов, офицеров воспитательных структур, высокой сформированности у них профессиональных качеств, наличие достаточного уровня психолого-педагогической подготовленности к работе с личным составом; развитости коммуникационных способностей и др.

Таким образом, основной целью профессионально-педагогической подготовки курсантов военного вуза является формирование у них целостного понимания всей образовательной деятельности с включением в нее разобщенных компонентов научных знаний, позволяющей им выполнять в будущей военно-профессиональной деятельности воспитательно-педагогические функции с учетом современных требований к военнослужащим ВС РФ.

С организационно-педагогической точки зрения реализация целей профессионально-педагогической подготовки курсантов заключается в изменении подходов в организации усвоения учебного материала, основанного на использовании системного подхода в обучении, создании оптимальных условий реализации каждым обучающимся своих потенциальных возможностей, комплексном использовании учебных задач, ориентированных на использование педагогических и воспитательных навыков в будущей воинской профессиональной деятельности. С социальной точки зрения цель профессионально-педагогической подготовки курсантов состоит в целенаправленном формировании у них комплекса профессионально-направленных психолого-педагогических компетентностей, позволяющих будущему офицеру быстро адаптироваться в социальной среде и наиболее полно использовать свой интеллектуальный и профессиональный потенциал на пользу общества и армии. С дидактической точки зрения цель профессионально-педагогической подготовки – решение проблем подготовки будущего военного специалиста, командира подразделения в области воспитания с учетом современных требований к ВС РФ в период перехода на новые принципы комплектования и традиционно сложившейся предметной системы подготовки курсантов в военном вузе, путем выделения и внедрения комплекса педагогических условий в воспитательно-образовательный процесс.

В качестве основы исследования проблемы профессионально-педагогической подготовки курсантов военных вузов мы выделяем: направленность содержания, форм организации, методов и средств обучения на конечную цель воспитания будущего офицера как гражданина, патриота, военного профессионала и высоконравственную личность; осуществление индивидуально-дифференцированного подхода в воспитательном процессе, обеспечивающего соответствие создаваемых условий для воспитания и самовоспитания, педагогических воздействий всех видов учебной и служебной деятельности индивидуальным особенностям курсантов военного вуза; комплексный подход к воспитательному процессу на уровнях преподавательского состава военно-специальных, социально-экономических, гуманитарных и технических дисциплин, командиров курсантских подразделений, офицеров управления военного вуза, офицеров – воспитателей, обеспечивающий решение задач профессионально-педагогической подготовки курсанта ввуза; соответствие структуры и содержания воспитательно-образовательного процесса ввуза, видов служебной деятельности структуре и содержанию будущей педагогической (воспитательной) деятельности будущего офицера в войсках, т. е. соответствие модели подготовки специалиста модели его педагогической деятельности в будущей профессиональной деятельности.

Л. Я. Осипова

ФУНКЦИИ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ПРОГНОЗИРОВАНИИ

Вопрос о социальной эффективности образования наиболее систематически был рассмотрен, прежде всего, в западной социологии образования. В соответствии с этим, в ходе ее разработки для социологии образования было вполне естественным использовать понятия и концепции именно социологического плана. В качестве ведущего опорного понятия при этом использовалось понятие «функции социального института». В свою очередь, последнее понятие можно рассматривать как одно из основных понятий теории социального действия, которую в русле структурно-функционального подхода разработал его ведущий теоретик американский социолог Т. Парсонс.

Западная социология образования в сравнении с отечественной развивалась более усиленными темпами. Однако в итоге в ней сложилась весьма парадоксальная ситуация, которую А. М. Осипов и В. В. Тумалеев характеризуют следующим образом: «Если внимательнее приглядеться к опыту западной социологии образования, – пишут они, – то станет очевидным, что, несмотря на доминантное положение функционализма на протяжении ряда десятилетий, в отрасли так и *осталась незавершенной разработка концепции функций образования* [курсив наш – Л. О.]. Возможно, сказалось широкое осуждение функционалистской социологии за социальный консерватизм, но, так или иначе, теоретический и социально-практический потенциал категории функция применительно к институту образования остался пока не реализованным» [7, с. 57]. В то же время, авторы особо подчеркивают, что именно исследование функций образования в обществе поможет выработать научное представление о критериях эффективности образования, основания для оптимизации организационной (функциональной) структуры и содержания образования. И в этом с ними нельзя не согласиться. Помимо отмеченного выше обстоятельства дополнительно следует указать на большое разнообразие мнений по вопросу о том, чем образование является, а чем не является, что не может не влиять на характер решения вопроса каковы, собственно, его социальные функции.

Наличие значительного разнообразия трактовок в отношении того, чем образование является (или чем оно должно быть), А. Ж. Кусжанова объясняет *множественностью проявлений образования*, которое порождает множество конкурирующих точек зрения на его задачи, функции, методы и формы их реализации. Она полагает, что большинство этих разногласий

определяется более глубинными, концептуальными вопросами и связано с тем или иным пониманием природы и сущности образования. Подвергнув рассмотрению этот вопрос, А. Ж. Кусжанова приходит к следующим важным выводам [5]:

1. ни в практике, ни в теории до сих пор нет однозначного понимания того, что такое образование в его сущности;

2. попытка разобраться в современных проблемах образования на глубинном уровне приводит к большим сомнениям в правильности традиционного понимания его сущности, к необходимости специального выявления его социальной природы.

Признавая правоту А. Ж. Кусжановой, следует, пожалуй, добавить, что значительное разнообразие трактовок и решений поставленных вопросов может быть объяснено, с одной стороны, отмечанной выше неразвернутостью потенциала категория «функция», а с другой, – попытками решить проблему преимущественно в рамках только социологического подхода.

Кроме того, наш анализ показывает, что «сложившаяся трактовка сущности образования», которую А. Ж. Кусжанова аргументированно подвергает критике в целом, не является монолитно единой для всех тех наук, которые с тех или иных позиций изучают образование, то есть варьирует в зависимости от предметной области той или иной науки. Наиболее выпукло проявляют себя эти различия при сравнении социологии образования и педагогики. Данное обстоятельство существенно затрудняет корректную постановку проблемы социальной эффективности образования и, как следствие, – усложняет задачи образовательно-педагогического прогнозирования последней.

В отличие от социологии образования, апеллирующей, прежде всего к понятию «социальный институт», в педагогике более распространенной и привычной является концентрация на рассмотрении образования как *процесса*, имеющего тот или иной *результат*. Подобный подход может быть кратко охарактеризован как подход, подчиняющийся индивидоцентричной логике, в то время как социологический подход центрируется вокруг понятия «социальный институт». Использование подобного подхода оправдано и мотивировано, прежде всего, наличием сложного комплекса психолого-педагогических знаний, которые педагогу ближе и понятнее, чем отвлеченные социологические концепции. Он также, как и социологический подход, разумеется, содержит в себе определенные предпосылки для постановки проблемы социальной эффективности образования, но концептуальные основания в этих двух случаях, естественно, различаются.

Так, например, Г. Д. Глейзер рассматривает образование как процесс целенаправленного, педагогически организованного духовного, интеллектуального и физического *развития* человека. При этом основными составляющими элементами образования (развития человека) выступают три

неразделимые грани (или качества) единого образовательного процесса – *обучение* как процесс передачи опыта, знаний, умений, навыков; *воспитание* как процесс социализации личности и *просвещение* как процесс широкого приобщения к культуре. Автор подчеркивает единство, неразрывность этих процессов, каждый из которых выполняет одновременно многие функции двух других. Гармоничная и разумная «мера вещей» в реализации обучения, воспитания, просвещения обеспечивают, по Глейзеру, эффективность образовательного процесса, успешное достижение целей образования. Здесь формулируется важный тезис, который в контексте настоящей работы следовало бы выделить особо и обозначить как критерий дисфункциональности образования Г. Д. Глейзера: «Гипертрофированное усиление одного из этих процессов в ущерб другим приводит к серьезным нарушениям и искажениям в развитии человека» [1, с. 3].

Таким образом, согласно критерию Г. Д. Глейзера, степень эффективности образования, которое понимается как педагогически организованный процесс развития человека, снижается при нарушении «разумной меры» в балансе взаимосвязанных процессов обучения, воспитания и просвещения, выступающих в качестве инструментальных средств развития. Здесь, впрочем, не уточняется, имеется ли в виду в его определении только лишь индивидуальное развитие человека, или же здесь может идти речь о развитии человека как социального существа и, следовательно, о воспроизводстве и развитии неких особых качеств не только индивида, но и социума. Последнее, скорее, подразумевается.

Из контекста становится ясно, что возможные *социальные* последствия того или иного варианта индивидуального развития человека, автором специально не рассматриваются и, следовательно, «эффективность образования», о которой говорится в тексте, это, прежде всего, эффективность целенаправленного педагогически организованного процесса *индивидуального* развития.

В сходной же логике представление о социальной эффективности образования раскрывается и анализируется И. С. Сергеевым. Автор, отмечая, что понятие «эффективность» с начала XXI в. стала самым модным, характеризует традиционное представление об «эффективности» как представление о современной, технологической версии «пользы», как представление о высшей и вполне самодостаточной ценности рационально-материалистического мировоззрения. При этом борьба за «эффективность» обозначается как главный из так называемых «вызовов времени».

Согласно авторской позиции, и экономическая и социальная эффективность образования есть производное от «личной» эффективности. Образование эффективно тогда, когда оно способствует воспитанию «эффективной» личности. Задавая далее вопрос, какую личность следует считать «эффективной», он дает свой вариант ответа на него. Суть его сводится к

тому, что «эффективная» личность, во-первых, – это нравственная личность, во-вторых, – это неконформная личность (или личность самостоятельно мыслящая), и, наконец, – это личность, обладающая креативным потенциалом. Такая конкретизация образа «эффективной» личности, безусловно, представляет интерес и должна учитываться в дальнейшем. Однако, имеет смысл обратить внимание на то, что в варианте решения вопроса об эффективности образования, в отличие от Г. Д. Глейзера, И. С. Сергеев выдвигает на первый план именно процесс воспитания. К тому же возникает резонный вопрос, достаточны ли названные автором условия для характеристики образа «эффективной» личности как образа желаемого будущего, которое может протраиваться в педагогическом процессе [И. С. Сергеев].

Более общим и фундаментальным по своим возможностям в процессе разработки проблемы социальной эффективности образования представляется подход И. А. Зимней, предложившей концепцию «ключевых компетенций», которая сложилась в русле тенденций к оформлению образования, ориентированного на компетенции. Автор рассматривает ключевые компетенции как «самое общее и широкое определение адекватного проявления социальной жизни человека в современном обществе». Как сообщает И. А. Зимняя, Европейский фонд образования в опубликованном им глоссарии терминов приводит четыре способа определения компетенции, трактуя ее как «способность делать что-либо хорошо или эффективно, соответствие требованиям, предъявляемым при устройстве на работу: способность выполнять особые трудовые функции». Тем самым, констатирует И. А. Зимняя, «эти способы суть четыре модели: модель компетенции, основанная на параметрах личности; модель компетенции для решения задач; модель для производительной деятельности; модель компетенции по управлению результатом деятельности» [4, с. 8].

С этих позиций, И. С. Сергеев фактически строит образ «эффективной» личности в рамках модели компетенции, основанной (большей частью) на параметрах личности.

При всей привлекательности для современной педагогики компетентного подхода, в частности, для разработки проблемы социальной эффективности образования, следует все же учитывать, что понятие «компетентность» включает в себя не только когнитивную и операциональную – технологическую составляющие, но и составляющие другого рода, в частности: мотивационную, этическую, социальную и поведенческую. Такое широкое определение понятийного содержания компетентности, с одной стороны, как отмечается в литературе, существенно затрудняет ее измерение и оценку в качестве результата обучения, а с другой, – указывает на необходимость еще более общего подхода в разработке проблемы социальной эффективности образования, а именно: подхода комплексного и междисциплинарного.

Е. Ф. Сабуров характеризует компетентностный подход как выражение прагматического подхода, вытекающий из трактовки образования как ресурса: «Компетентностный подход можно рассматривать как одно из проявлений так называемого экономического империализма, т. е. проникновения экономических методов в доселе закрытую для них область. В сфере профессионального образования его плодотворность очевидна. Что же касается общего образования, то здесь рассмотрение образования как ресурсного позиционного блага наталкивается на большие трудности» [8, с. 10]. В общем случае Е. Ф. Сабуров отвергает трактовку образования как блага, которое предоставляется субъекту образования кем-то другим: «При рассмотрении образования как блага в ряду других благ, прежде всего, имеет смысл остановиться на вопросе – где, когда и кем это благо создается? Вслед за сторонниками «субъект-субъектной» педагогики [3] следует признать, что это благо вырабатывается самим субъектом образования в ходе взаимодействия с учителем, книгами, окружающей средой и различными источниками информации. Не касаясь в данном случае характера и технологии этого взаимодействия, что относится к области педагогики и социологии, экономисты признают, что представление об учащемся как объекте образования, понимаемом как процесс, не соответствует действительности. Перефразируя Евангелие, можно сказать, что образование, как Царство Божие, «силою берется, и употребляющие усилие восхищают его» (Матф. 11, 12). Здесь церковнославянское слово «восхищают» может переводиться на русский, как «похищают, забирают себе» или в более привычных педагогу формах «овладевают, присваивают» [8, с. 6].

Отсюда вытекает трактовка труда учителя как промежуточного блага ресурсного типа наряду с информацией, опытом общения и работы, которые используются в процессе получения (присвоения) образования.

Таким образом, в общем случае образование в целом вряд ли может рассматриваться как благо, которое приобретает человек за плату у кого-то другого. Исходя из этой аргументации Е. Ф. Сабуров полагает, что *классический рынок* в образовании невозможен.

Им приводятся три группы причин, в пользу данного положения.

Во-первых, это связано с некумулятивностью внешних социальных эффектов от образования. Признавая данное обстоятельство, сторонники данной позиции, тем не менее, делятся, по крайней мере, на три группы по характеру трактовки природы и проявлений этой некумулятивности:

1. адепты «знаниевой» экономики исходят из того, что рост общего уровня образования способствует росту благосостояния страны (здесь отмечается большая часть приверженцев превалирования специального образования над универсальным, что заостряет внимание к компетентностному подходу);

2. традиционалисты поднимают на щит социализацию, являются сторонниками универсального образования, критикуют индивидуализм как угрозу коллективной идентичности, разрушающую общественную солидарность;

3. «консервативное большинство», скорее, относится к образованию как к повинности, которая зачем-то нужна государству, имеющего от этого какой-то эффект.

Во-вторых, согласно Е. Ф. Сабурову, рынок в образовании невозможен потому, что формирование национальной элиты вне образования пагубно для социальной общности. Иными словами, рынок, пренебрегающий ода-ренностью в малообеспеченных слоях, в конечном итоге оказывается разрушителен для национального суверенитета. В третьих, Е. Ф. Сабуров указывает на необходимость через образовательные институты предупредить нарастание деликвентного поведения среди малолетних.

Таким образом, при всех достоинствах компетентностного подхода важно видеть его ограничения, пренебрегать которыми отнюдь не следует. К этому выводу приходят и многие авторы, в частности, опираясь на анализ характера современной внутренней социокультурной и социополитической ситуации, сложившейся в нашей стране, а также процессов, наметившихся в активно формирующемся сегодня международном образовательном пространстве.

В этой связи, например, С. И. Григорьев и Л. Г. Лаптев, концентрируясь, в частности, на проблемах модернизации отечественного высшего образования, справедливо и взвешенно отмечают: «Смена общественного строя в России 1990-х годов, принятие концепции осуществления образования только как «образовательной услуги» – разновидности товаров и услуг рыночно-демократического общества – *существенно ограничи-ли социальную роль*, спектр значимых задач развития образовательной деятельности [курсив здесь и далее наш – Л. О.], ориентированной объективно-исторически на подготовку человека к эффективной деятельности *во всех сферах общества, во всех их отраслях*. При этом стратегически была ограничена постановка и такой цели современного обучения и воспитания кадров, как всестороннее развитие личности специалиста [2, с. 39].

В публицистике, в научной и педагогической литературе эта проблематика на рубеже XX–XXI вв. оказалась ограниченной, помещенной «в прокрустово ложе» дискуссии о компетентностном подходе системы оценки качества высшего образования населения в странах, входящих в так называемый Болонский процесс. По преимуществу в таком же формате с ориентацией на Болонскую декларацию разворачивается и работа, обсуждение основных подходов к разработке образовательных госстандартов третьего поколения, несмотря на очевидные *издержки для социального и национально-государственного развития* уже в ближайшем будущем такого рода новаций.

В более общем плане анализа, очевидно, что сведение проблематики социальной эффективности образования, в частности, в нашей стране только лишь к рассмотрению достоинств и возможностей компетентного подхода было бы слишком высокой платой за допуск России в международное образовательное пространство.

Иными словами, представляется, что в подобной (достаточно распространенной) логике определения сущности, целей и функций образования (а именно: исключительно и только через характеристику «качества непосредственно производимого продукта») содержательная определенность базового концепта настоящей работы, а именно: концепта «социальная эффективность образования», хотя и может быть достигнута, но она неизбежно оказывается несколько (и неоправданно) суженной.

В то же время углубленный анализ более или менее отдаленных социальных последствий педагогических усилий по развитию человека предстает как предмет интереса не педагогики самой по себе, а, скажем, социологии образования, социальной психологии, социальной философии, философии образования и т. п. дисциплин, для которых та же нравственность, неконформность и креативность личности как составляющих «личной» эффективности, или даже «ключевые компетенции», выступают в качестве исходных начальных условий.

С позиций, которые заданы методологическим принципом комплиментарности, и индивидо-центричный (психолого-педагогический), и институто-центричный (социологический) подходы должны дополнять друг друга, в то время как принцип медиации нацеливает исследователей искать форму непротиворечивого сопряжения этих двух подходов.

Нам представляется, что искомый результат, характеризующийся взаимопроникновением индивидо- и институто-центричного подходов, может быть обозначен как раз на пути конструктивного развертывания потенциала категории «функция». В исследовательском плане это означает ориентацию на поиск и выявление таких социально-значимых функций института образования, которые одновременно являются непосредственным результатом педагогического образовательного процесса.

Можно с большой долей уверенности предположить, что попытка найти подобную форму сопряжения двух указанных выше подходов не может не изменить и способ применения структурно-функционального подхода. Задаваясь вопросом, в каком направлении может быть модифицирована методология структурно-функционального подхода, можно получить ответ: вектор изменения последней определяется неклассической социологией.

Н. А. Матвеева отмечает, что в современной картине мира общество предстает уже не просто как совокупность социальных институтов, но как полицентричная, нелинейная, неравномерно развивающаяся, полисубъект-

ная социальная система [6]. В связи с этим неклассическая социология постулирует следующие принципы организации современного общества:

- равенство и баланс всех сфер общественной жизни;
- усложнение социальной структуры общества;
- трансформация социальной стратификации;
- непредсказуемость последствий даже единичного социального факта;
- непостоянство темпа и направлений социальной динамики;
- усиление вариативности индивидуального и группового поведения;
- раздробленность и разнонаправленность общественного сознания;
- объективное усиление духовной сферы общественной жизни.

Таким образом, в самой социологии образования наметилась смена парадигм, предопределяющая переход от классической к неклассической социологии, что не может не изменить характера трактовки функций образования в соответствии с принципами организации современного общества.

В поисках новой трактовки функций образования, как представляется, должна быть учтена также и взаимодополнительность двух основных моделей описания характера социальной связи, о которых писал Ж. Ф. Лиотар. Если подобные функции института образования действительно могут быть найдены и описаны, тогда в определенной степени также может быть решена и проблема выявления критериев социальной эффективности образования.

Таким образом, в ходе решения задачи выявления состава критериев социальной эффективности образования важным предварительным условием является составление (реконструкция) реквизита социально-значимых функций образования в соответствии с принципами неклассической социологии, а также методологическими принципами комплиментарности и медиации. Следующим важным шагом исследовательской программы, сохраняющей и разворачивающей потенциал категории «функция», является последующий анализ составленного реквизита функций образования на его полноту.

Библиографический список

1. Глейзер, Г. Д. Математическое образование как элемент культуры. / Г. Д. Глейзер // Математическое образование: традиции и современность (средняя и высшая школа): Тезисы докладов федеральной научно-практической конференции. Нижний Новгород, 25–26 ноября 1997 г. Н. Новгород: Изд-во НГПУ, 1997. – С. 3–5.
2. Григорьев, С. И., Лаптев, Л. Г. Базовые критерии оценки качества высшего образования и педагогического труда в вузе / С. И. Григорьев, Л. Г. Лаптев // Профессионализм педагогического труда в вузе – М.: РГСУ – Ульяновск, УлГУ, 2006. – С. 33–52. – ISBN S–8309–0021–1.
3. Давыдов, Ю. С. Болонский процесс и новые реформы российского образования / Ю. С. Давыдов // Педагогика, 2005, – № 7. – С. 3–11.

4. **Зимняя, И. А.** Педагогическая психология. М.: Логос, 2003. – 384 с.
5. **Кусжанова, А. Ж.** К теории образования: философские и социологические проблемы. Оренбург: Оренбургский политехнический ин-т, 1993.
6. **Матвеева, Н. А.** Образование в контексте неклассической социологии / Н. А. Матвеева // Социология образования. Ростов-на-Дону, 2005. – С. 178–204.
7. **Осипов, А. М., Тумалеев, В. В.** Социология образования в России / А. М. Осипов, В. В. Тумалеев // Современная социология образования. – Ростов на Дону: Феникс, 2005. – С. 47–63.
8. **Сабуров, Е. Ф.** Инвестиционный климат в образовании / Е. Ф. Сабуров // Общественные науки и современность, 2007, – № 1. – С. 5–16.
9. **Сергеев, И. С.** Эффективность: феномен наступившего века. // www.teacher-edu.ru/wmc/arts/1107265567

УДК 37.0

А. П. Жигадло

ГРАЖДАНСКОЕ ВОСПИТАНИЕ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКИХ ВУЗОВ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ

Основные задачи высшего технического образования детерминированы современным вектором общественного развития России и перспективами технического прогресса. Поставленные В. В. Путиным задачи перевода экономики страны на путь инновационного развития требуют не только адекватных перемен в системе высшего технического образования, но и повышения ответственности студентов за качество профессиональной подготовки [1, с. 2].

Современное состояние высшего технического образования предопределено рядом обстоятельств, среди которых наиболее значимыми являются увеличение численности студентов при сужении техносферы экономики, повышение затрат на обучение технических специалистов при снижении бюджетного финансирования, усложнение образовательных программ подготовки по техническим специальностям при моральном и физическом старении учебно-материальной базы, необходимость устойчивой профессиональной ориентации обучаемых при недостаточных мотивациях к инженерному труду.

Требования рынка труда к качеству подготовки выпускников технических вузов не подкреплены видением отдаленных перспектив развития техносферы и её персонала. 90-е годы породили феноменальную ситуацию «ненужности» инженерных специальностей, а «НЭП» этого времени, связанный с упадком промышленного производства, сломом прежней модели

жизнеорганизации общества, привел к ситуационному росту спроса на специалистов экономического, юридического профиля и некоторые гуманитарные специальности (психология, лингвистика, социальная работа).

Государство свою образовательную политику по сей день предметно не сформировало. Более того, сегодня налицо явный перекося в такой политике на ближайшую перспективу. Преобладающим мнением в структурах государственной власти и управления образованием становится то, что «рынок все расставит по местам», а направленность подготовки специалистов должна задаваться работодателями. С учетом общепризнанной оценки зарубежных и отечественных исследователей, включая взгляд на эту современную социальную группу изнутри (оценки Б. Березовского, М. Ходорковского) как высокочриминализированную, определение предпринимателей в качестве экспертов по подготовке специалистов технического профиля представляется преждевременным. Высшее образование формирует сегодня завтрашний день страны.

Особое место в системе высшего образования занимает техническое. Без всяких преувеличений можно сказать, что техническое образование в России – это уникальный феномен. В стране со средним уровнем промышленного развития почти полтора столетия назад возникла и за исторически короткий срок укрепилась, приобрела всемирный авторитет целостная и весьма эффективная система отечественного высшего технического образования. Важно определить истоки полученных результатов, чтобы переосмысливать их применительно к современным условиям.

Во-первых, формирование российской системы подготовки инженерных кадров с первых шагов было нацелено на достижение высшего мирового уровня. Дело в том, что уже к началу XIX века традиционные способы технического прогресса и развития материального производства, основанного на практической сметке отдельных умельцев был исчерпан. Поэтому уже в XIX в. стала ясной необходимость фундаментальной научной подготовки инженерных кадров.

В создаваемые в России в высшие технические учебные заведения направлялись ученые из Академии наук, профессора Московского и Петербургского университетов. Отечественное инженерное образование шло не от цеховой, ремесленной подготовки (как, например, в большинстве случаев в США), а от фундаментальной, академической [7].

Во-вторых, именно в России родились многие ценные практически ориентированные пути подготовки специалистов (учебно-производственные мастерские, учебно-производственные практики и стажировки на предприятиях, позднее – учебно-научные производственные комплексы), что обеспечивало сочетание высоких уровней теоретического обучения и профессионально-практической подготовки выпускников инженерных вузов. С самого начала высшее техническое образование в России развивалось не

на основе узкой специализации, отраслевого подхода, а в рамках политехнизации в подготовке специалистов широкого профиля.

В-третьих, политехническое образование в России включало широкий спектр гуманитарных дисциплин, гуманистическое воспитание на основе традиционных российских ценностей и духовных основ народной жизни. Вместе с тем, инженерная подготовка включала и освоение мирового опыта индустриального развития, передовых промышленных технологий.

Однако в нашей стране рынок труда и узкоутилитарно понимаемая экономика уже в конце XIX начале XX в., а затем и советская плановая система стали все настоятельнее требовать прекратить подготовку инженеров широкого профиля, перейти к узконаправленной отраслевой специализации. Инженер должен жестко ориентироваться на потребности материального производства, оперативно реагировать на изменение техники, технологий и организации труда. Однако его новаторская конкретность только тогда плодотворна, когда опирается на широкую фундаментальную образованность. Узкоспециализированная подготовка ведет к дисперсии знания, фрагментарности областей компетентности. Воспитывает недалекий технократизм и утилитаризм. Противоречие между потребностью в конкретной специализации и необходимостью широкого образования разрешалось путем создания политехнических институтов с широким спектром факультетов, гибкая структура которых оперативно откликается на требования жизни. Такой институт по самой своей сути эквивалентен университету. За годы обучения в нем молодые люди существенно расширяют свой кругозор, повышают общую культуру, что делает его фундаментально образованным, развивает творческие и организаторские способности. Поэтому переименование таких институтов в технические университеты в 90-е гг. не просто дань модным веяниям, а отражение сущности явления.

Уже на первом этапе (вторая половина XIX в. – начало XX в.) инженерное образование в России обрело черты элитарного в положительном смысле этого слова [4, с. 579–588]. Помимо освоения фундаментальных научных знаний и высокого уровня специальной подготовки, российские инженеры, как правило, владели двумя-тремя иностранными языками, обладали глубокими финансово-экономическими и юридическими знаниями.

В советский период, с конца 20-х – начала 30-х гг. XX в., отечественная система высшего технического образования, во многом сохраняя свои лучшие достоинства и традиции, развивалась в полном соответствии с крупномасштабными задачами индустриализации и обобществленного сельскохозяйственного производства в рамках плановой директивной экономики. Это требовало соответствующей масштабности подготовки инженеров как по количеству обучаемых, так и по ширине спектра специальностей. На всех этапах своего существования отечественное высшее техническое образование, инженерные и научно-технические кадры успешно решали постав-

ленные перед ними задачи. Так было в период реализации крупнейших (не только по тому времени) технических проектов на рубеже XIX – XX вв. (строительство железных дорог, машиностроительных предприятий) в ходе первоначальной индустриализации, так и в период реконструкции и индустриализации 30–40-х гг., в годы Великой Отечественной войны и в период восстановления народного хозяйства. Свои лучшие профессиональные качества наши ученые и инженеры с блеском проявили, открыв эру освоения человеком космического пространства, добившись крупных успехов в создании мощных энергетического, машиностроительного, металлургического, химико-технологического комплексов [7].

Однако с середины 60-х гг., с началом нового витка экстенсивного промышленного развития в системе высшего технического образования возникают обостряющиеся противоречия. Не имеющая аналогов в мире по своим масштабам подготовка инженерных кадров сопровождается усиливающимися диспропорциями как по внутренней структуре, так и по соотношению с масштабами подготовки профессионалов со средним техническим образованием и рабочих кадров. Жесткое административно-командное управление, а также излишняя политизированность гуманитарной составляющей высшего технического образования не могли не сказаться на качестве подготовки специалистов. Она становилась все более узкопрофильной (в некоторых случаях – даже более узкой, чем отраслевой), утратила многие связи с традиционными национальными ценностями, достижениями мировой технико-технологической культуры. Тормозилось развитие многих новых направлений (кибернетика, химические технологии, бионика), вместе с тем, возникло увлечение технократическими «проектами века», связанными с попытками радикального изменения окружающей среды и так далее.

В условиях системного кризиса российского общества система высшего технического образования оказалась на грани физического выживания. Определенные положительные результаты и достижения не меняют тяжелой общей ситуации в этой области, а количество проблем лавинообразно растет. Высшая техническая школа готовит специалистов, которые нередко оказываются не востребованными. Обладая относительной самостоятельностью и значительной инерционностью, она, во-первых, не успевает приспособливаться к быстро меняющимся технологическим, организационным, экономическим и социокультурным условиям. Во-вторых, эта система оказалась перед фактом разрушения производственно-технической базы народного хозяйства. Так, число работников транспорта сократилось с 929 тыс. человек в 1995 г. до 707 тыс. в 2004 г. [8, с. 173].

Кризис в российской системе высшего технического образования, его особая острота обусловлены развалом промышленности и других отраслей материального производства, для которых готовятся инженерные кадры. Создана крайне противоречивая ситуация: стратегическая необходимость

возрождения промышленности – основы благосостояния и могущества страны, а следовательно, подготовки соответствующих инженерных и научных кадров, способных вывести страну на самые передовые рубежи научно-технического прогресса, и тактическая необходимость ориентировать подготовку кадров в технических вузах на рыночный спрос, которому не нужны такие кадры, или же готовить за наш счет высококвалифицированные кадры для других стран.

«Рыночный фундаментализм» – характерное для многих реформаторов преувеличение и абсолютизация коммерческих начал представляет особую опасность для дела российского образования, в том числе для высшего технического.

Вместе с тем, рынок – это объективная реальность, с которой нельзя не считаться. Поэтому тактически учет потребностей рынка рабочей силы при определении структуры подготовки кадров, а также при привлечении внебюджетных источников финансирования технической высшей школы, конечно, необходим.

В системе российского высшего технического образования назрел целый ряд острых противоречий:

- между быстрым ростом объективных требований жизни, социальных ожиданий и государственных стандартов, предъявляемых к специалистам, с одной стороны, и нарастающим отставанием качества подготовки инженеров с другой;

- между возрастанием сложности, ответственности, креативности профессиональных функций и низким качеством условий трудовой деятельности и жизни профессионалов, которые не позволяют в полной мере проявлять и развивать творческие способности, социальную активность, новаторские ориентации;

- между высокой социально-экономической значимостью лиц инженерного труда, занятых в сфере производства, с одной стороны, и заниженным уровнем социального положения, престижа таких профессий, а также личной заинтересованности работников в росте качества трудовой деятельности, их неудовлетворительным социальным самочувствием, с другой;

- между нарастающими реальными и перспективными требованиями к специалистам, с одной стороны, и известной консервативностью системы высшего образования, обладающей меньшей динамичностью, чем быстро развивающаяся наука и производственные технологии и процессы, с другой стороны;

- между перспективными национальными интересами в подготовке инженерных кадров, ориентированных на стратегические цели научно-технического, экономического, социального и духовного возрождения страны, и тактическими задачами, предполагающими подготовку специалистов в

соответствие с текущими конъюнктурными требованиями реального рынка рабочей силы.

Теоретическое и практическое разрешение указанных противоречий требует комплексных исследований с привлечением многих наук, в том числе педагогики. Жизнь настоятельно требует изменения и совершенствования ныне действующей системы технического образования, которая должна быть адекватной задаче всемерного повышения роли инженеров в социально-экономическом и научно-техническом прогрессе российского общества. Необходим тщательный и интенсивный поиск тех возможностей, подходов и решений, которые позволяют в новых условиях развивать инженерное образование в соответствии с новыми технологическими и социальными требованиями. Решение всех этих задач предполагает участие специалистов самых различных областей знания. Однако вопросы ключевых понятий проблемы, исходных методологических принципов её решения и социальных ориентиров остаются прерогативой социально-философских, социологических, педагогических и, в целом, гуманитарных исследований. В частности, необходимо особое внимание уделить изучению социокультурных факторов эффективности образовательного процесса, связанных с особенностями восприятия студентами различных сторон учебно-воспитательного процесса в техническом вузе.

Сегодня много критики можно слышать по поводу того, что технические вузы занимаются не свойственными ими функциями: готовят экономистов, юристов, социологов, специалистов по туризму, и даже создают в своей структуре гуманитарные факультеты и целые институты. С одной стороны, такие явления – способ выживания технических вузов; так наборы студентов по подобным профилям производятся на платной основе. С другой стороны, появление крупных структур гуманитарного профиля внутри технических вузов образования способствует гуманизации и гуманитаризации инженерного образования, преодолению технократической узости подготовки. Это существенно увеличивает возможности гражданского и патриотического воспитания молодых специалистов, что крайне необходимо для духовного и экономического возрождения нашей страны.

Современные технические вузы являются неотъемлемой составляющей российской системы профессионального образования. Динамичные перемены 90-х годов XX столетия и начала XXI века позволили сформировать адекватную современным социокультурным условиям, экономическим и политическим потребностям государства структуру многоуровневого высшего образования способную к трансформации сообразно меняющимся вызовам высшей среды.

Уже к 2001 г. в России действовало 607 государственных и 358 негосударственных вузов, в которых обучалось 4742 тыс. студентов [2, с. 262].

В 2004/2005 г. их количество выросло до 1071 и ВУЗы готовили уже 6884,2 тыс. студентов [8, с. 265].

Несмотря на существенное сужение техносферы, задачи реструктуризации экономики и рост её наукоёмкости увеличил спрос в инженерных кадрах. Так если в СССР обучались по инженерно-техническим специальностям в 1991 г. для производства и строительства 1130,1 тыс. студентов, для транспорта и связи 174,2 тыс., то в 2005 г. для производства и строительства 1964,2 тыс. студентов, для транспорта и связи 275,6 тыс. [8, с. 270].

По мнению ведущих организаторов высшего образования, оно будет трансформироваться сообразно общественным задачам с учетом существующих в нем негативных тенденций: отсутствие адекватного финансирования; старение управленческих и преподавательских кадров, отсутствие адекватного стимулирования. По мнению ректора национального института бизнеса С. Н. Плаксия, в среднесрочной перспективе (в 2010–2020 гг.): общее количество студентов вузов будет составлять 5–5,5 млн. чел.; количество государственных вузов сократится в 1,5–2 раза, а негосударственных возрастет в 2–2,5 раза; число преподавателей сократится на 25–35%; 80% студентов будет полностью или частично оплачивать свое обучение; резко увеличится число взрослых студентов; будут сокращаться традиционные и развиваться дистанционные формы (до 25–30%) обучения; экспорт образовательных услуг в СНГ возрастет в 3–4 раза [2, с. 37–38].

Перевод страны на рельсы инновационного развития невозможен без подготовки высокопрофессиональных специалистов. В этом деле ведущая роль принадлежит профессорско-преподавательским кадрам, их гражданской позиции. За период с 1991 г. Россия, по словам В. А. Семина, лишилась значительной части этого потенциала в области высшего образования, особенно технического. Из вузов ушло более 300 тысяч преподавателей, значительная часть из них выехала за границу.

Почти в 20 раз сократились объемы научно-исследовательских работ в вузах, в сфере внедрения их результатов в число авторских свидетельств сократилось в 100 раз. Практически прекратилось переоснащение вузов новым учебно-лабораторным оборудованием [2, с. 65]. Современное избирательное финансирование его обновления в отдельных вузах не решает проблемы в целом.

Вместе с этим, происходит развитие информационной среды в образовании, причем количество персональных компьютеров у студентов составляет около 31% в гуманитарных и 62% – в технических вузах, в вузе в среднем 278 компьютерных единиц устаревших и 51 – высокого класса [6, с. 90, 193].

Данный фактор объективно влияет на изменение отношений в студенческой среде, речь может идти далее о формировании «компьютерного поколения», для представителей которого характерны сформированные на

основе пристрастия к компьютеру определенные культурно-поведенческие характеристики.

До 87% опрошенных студентов технических вузов уверены в возрастании значения компьютерной техники в будущем, эмоциональный подъем при работе на компьютере переживает 42% опрошенных, 31 – не желает отказываться от работы на нем [6, с. 104–110].

В большинстве технических вузов студенты приобретают высокий уровень профессиональных знаний, вполне соответствующий требованиям мирового стандарта. При тестировании по программам «продвинутого уровня» и с учетом результатов международных олимпиад Россия прочно занимает III место.

Но это сегодня не гарантирует того, что как будущие специалисты, сегодняшние студенты проявят высокие гражданские качества в производительном труде на благо Отечества. В 1999 г. Б. Гейтс представил председателю СО РАН Н. Л. Добрецову группу его лучших сотрудников, сделавших его богатейшим человеком планеты. В ней было 20 выпускников НГУ и около 50 сотрудников научных учреждений Академгородка. Опрос студентов IV курса НГУ показал, что 80% из них связывают перспективы своего дальнейшего успеха с выездом за рубеж [11, с. 107–108], при этом 88% из них понимают, что это ослабит страну, гражданами которой она являются. В свете сказанного, весьма проблематична польза для России выпускников «успешных» вузов не обладающих высокими гражданскими качествами.

Элементы дистанционного обучения, формирование виртуальной образовательной среды соответствуют общим тенденциям в молодежной среде, но одновременно ведут к утрате диалогичности обучения, имеющей важное значение в формировании национального вектора развития инженерной культуры и гражданственности обучаемых. Это способствует к рассогласованию векторов национальной культуры и образования. Слабость культурно-идеологической и ценностной компонент воспитания в технических вузах упрощает смыслы образования и не способствует формированию духовности и гражданских качеств студентов. Информатизация технического образования порождает формирование новой субъективной реальности, ключевым элементов которой является «сетевая идентичность», которая в наиболее обостренном виде проявляется в «сетевой» культуре хакеров. Этой новый тип тождества в студенческой среде разрушающий иные типы отношений. Господствующие в информационно-коммуникативном пространстве смыслы, идеологемы и ценности угрожают таким образом другим адекватностям, прежде всего традиционным (национальным, социальным, родовым и т. д.) [3; 5].

Поскольку соединить ценности информационного общества и менталитет этнических групп способна лишь национальная идентичность, реализуемая в системе образования, на которую общество возлагает ответственность за

становление и развитие личности, последняя должна иметь легитимные и устойчивые этнокультурные основания, на основе которых возможно воспитание гражданских качеств студентов.

В России основой экономики последних двух десятилетий является эксплуатация природных богатств. По «сырьевому пути» обычно идут страны с неразвитым или неконкурентным производством.

По объективным обстоятельствам существенная часть российской экономики при переходе к мировым ценам в сфере энергоносителей неконкурентоспособна. Прежняя, индустриальная основа экономики, созданная в советский период уничтожена, либо в значительной степени морально устарела, однако при этом сохраняется возможность перейти на её основе к развитию инновационных отраслей.

Успех заявленной В. В. Путиным инновационной стратегии развития страны безусловно будет зависеть от человеческого потенциала страны, способного решать задачу её реализации. Глубокий и затяжной экономический и политический кризис 90-х гг., вызванные ими негативные социальные и демографические процессы, вызвавшие деградацию нации, снижение качества образования и как следствие ослабление духовного и интеллектуального потенциала общества, утечка мозгов ухудшили исходные возможности перехода к инновационному развитию. Достаточно сказать, что за годы реформы из науки ушло 2,4 млн. человек, эмигрировали из России свыше 1,5 млн. докторов и кандидатов наук. Потеря одного ученого обходится стране в 300 тыс. долларов, ежегодные потери от «утечки мозгов» составляют 50 млрд. долларов [2, с. 272].

Современные императивы образования – приведение всей системы высшей школы в соответствие с потребностями общества.

Как уже сказано, российская система технического образования имеет значительный ресурс развития. При фундаментальности академической подготовки она, на наш взгляд, имеет и недостатки:

1. Недостаточность технологической базы, её отставание от современных потребностей подготовки специалистов.

2. Неопределенность образовательной политики государства, исключаяющей качественное стратегическое планирование в вузах (определение нужных специальностей, объема выпуска специалистов, дидактических приоритетов и т. д.).

3. Рутинность современных структур управления образованием и форм их деятельности, исключаяющих эффективный менеджмент в образовании.

4. Несбалансированность системы по вузам университетского типа, дающих широкое образование и технических, ориентированных на узкую специализацию. (Так в США – 3,3 тыс. вузов, из них 156 университетов) [10].

5. Неучет масштабных перемен в образовании связанных с ростом количества взрослых студентов.

6. Фактическое отсутствие гражданского воспитания персонала, профессорско-преподавательского состава и студентов в вузах.

Многие проблемы современного высшего технического образования – в сфере духовного. По мнению В. Ж. Келле «Ценностные ориентации, мировоззрение, нравственные качества людей, создающих и использующих новые технологии являются не только их достоянием, но имеют и общественное звучание. Лишенные нравственного чувства, интеллигентности они могут стать чудовищами... Нормы и ценности относятся к сфере духовности, где обучение подчинено воспитанию, знания – убеждениям» [2, с. 248–249].

С. Френе считал, что нравственность не преподается, а воспитывается. По его словам «Что касается гражданского воспитания, то здесь нам еще нужно работать и работать над формированием такого гражданина, который сознавал бы свои права и обязанности и сумел бы выполнить функции активного члена демократического общества» [12, с. 144].

Проблема гражданского воспитания в современных технических вузах сегодня не только не решена, но и как правило решается бессистемно и фрагментарно. Отсутствует в педагогической науке современное понимание его сущности, содержания логики организации. Фактически бессистемно, несмотря на комплексный характер гражданского воспитания осуществляется реализация его составляющих – трудового, патриотического, нравственного, правового воспитания. Несогласованность усилий в их организации снижает результативность формирования гражданских качеств студентов технических вузов. Современный перевод проблемы получения образования в разряд сугубо частных, забвение его общественного значения сегодня становится одной из причин низкой эффективности работы вузов в воспитании устойчивых профессиональных трудовых мотиваций студентов. По словам заместителя председателя Комитета Госдумы по образованию и науке В. Н. Ивановой большое число выпускников вузов (половина врачей, учителей, 75% специалистов сельского хозяйства) не работают по специальности [9, с. 15]. В сфере технического образования таких около 70%.

Возникают вопросы, как оценивать деятельность учебных заведений выпускающих невостребованных и нежелающих работать по специальности специалистов, большая часть из которых обучалась за счет государства? Почему государство должно оплачивать удовлетворение частных потребностей граждан, не дающих должной социальной отдачи? Эти и другие вопросы актуализируют постановку проблемы гражданского воспитания студентов в системе высшего образования вообще и технического образования особенно.

Анализ современного состояния гражданского воспитания в вузах свидетельствует о том, что оно не только имеет низкие результаты, что выражается в высоком уровне антисоциальных проявлений в молодежной среде, безответственности в профессиональном выборе, низком уровне гражданс-

ко-патриотических качеств студентов, но и о несоответствии управленческих механизмов и воздействий потребностям его организации.

Организация гражданского воспитания возложена сегодня на руководство вузов (ректор, проректор по воспитательной работе, библиотека, клуб, структуры деканата, кураторы студенческих групп и др.). К его проведению могут и должны быть привлечены студенческие общественные объединения и структуры.

В современной России на уровне Федерации и её субъектов уже длительное время действуют государственные программы патриотического воспитания граждан. В силу того, что патриотическое воспитание лишь часть гражданского, оно не решает проблему организации воспитания комплексно – в единстве задач нравственного, патриотического, трудового, правового, эстетического и физического воспитания всесторонне развитой личности, способной гармонично сочетать личные интересы с общественными потребностями.

Библиографический список

1. **Батчиков, С.** Инструменты и ценности // «Завтра», 2007, № 10 (694).
2. **Высшее** образования для XXI: века: Научная конференция, Москва, 22–24 апреля 2004 г.: Доклады и материалы / Отв. Ред. И.М. Ильинский, М.: Изд-во Моск. Гуманит. Ун-та, 2005.
3. **Гражданское** воспитание в вузе. / Под ред. Копылова И. Я. Новосибирск: изд-во НГТУ, 1998.
4. **Карлов, Н. В., Кудрявцев Н. Н.** К истории элитного инженерного образования. – Вестник РАН, 2000. Т. 70, № 7.
5. **Лисичкин, В. А., Шелепин, Л. А.** Третья мировая информационно-психологическая война. – М.: Институт социально-политических исследований АСН, 2000. 2-е изд.
6. **Платное** образование. – 2005, № 7–8.
7. **Пузилов, В. Г.** Методологические принципы модернизации высшего технического образования. Дисс. на соискание ученой степени доктора философских наук. Тюменский гос. ун-т, 1998.
8. **Российский** статистический ежегодник. 2005: Стат. Сб. / Росстат, – М.: 2006.
9. **Рубинштейн, С. Л.** Основы общей психологии. – СПб., Питер, 2007.
10. **Соединенные Штаты Америки.** Энциклопедический справочник. – М.: ИПЛ, 1988.
11. **Турченко, В. Н.** Фундаментальные основы современного социологического знания. Барнаул-Новосибирск; Изд-во «АзБука», 2004.
12. **Френе, С.** Избранные педагогические сочинения: Пер. с фр. / сост. Б.Л. Вульфенсон. – М.: Прогресс, 1990.

С. В. Старикова

**АРТ-ТЕХНОЛОГИИ КАК СРЕДСТВО
ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ К СОЦИАЛЬНО-
ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В СИСТЕМЕ
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Актуальной задачей профессионального образования в настоящее время становится подготовка специалистов, способных профессионально содействовать реализации государственно-общественного подхода к развитию образовательного пространства и интеграции социальных институтов в решении приоритетных социально-экономических задач. Одним из подходов, заслуживающих специального внимания в контексте изложенной проблемы, является подготовка социальных педагогов к профессиональной деятельности средствами арт-технологий. Их потенциал, традиционно связываемый с повышением креативности личности, усилением ее адаптивных свойств, мобильности – все это востребовано демократическим обществом.

Актуальность вопросов духовно-нравственного порядка заставляет обратить внимание на снижение роли искусства в жизни современного человека. Однако, оно всегда оказывало существенное влияние на саморазвитие, самосовершенствование, самообразование личности и способствовало широте творческого мышления.

Помочь решению соответствующих социально-педагогических проблем способны инновационные технологии, включенные в образовательный процесс подготовки социальных педагогов. Арт-технологии выступают важным культурно-образовательным ресурсом, обеспечивающим новое качество в формировании профессиональной компетентности этих специалистов. Особый социально-педагогический потенциал связывается с возможностями повышения креативности, социальной мобильности личности, коммуникативной культуры, готовности к проектированию социально-педагогических ситуаций, мотивации к ее самореализации в профессиональной деятельности и социальном творчестве, формированию активной жизненной позиции способствуют средства арт-технологий.

Объективная востребованность социального педагога как специалиста, содействующего реализации государственно-общественного подхода к развитию образования, продуктивному социальному партнерству, реализации полисубъектных интегрированных моделей социально-педагогической деятельности предъявляет сегодня новые требования к системе его профессионального образования. Формирование нового поколения

специалистов педагогического профиля означает, прежде всего, создание условий для развития у них качественно нового уровня профессиональной компетентности.

В ряду существенных характеристик профессиональной компетентности социального педагога требуется значительное усиление компонентов, связанных с адаптационными, образовательными способностями личности, ее креативностью, инициативностью, способностью к проектированию и реализации эффективных социально-педагогических моделей, на базе профессионального владения средствами арт-технологий.

Общие положения о профессиональной компетентности социальных педагогов обоснованы в работах В. А. Сластенина [20, с. 50–56], И. Ф. Исаева, А. И. Мищенко, которые видят компетентность специалиста в единстве его теоретической и практической готовности к осуществлению соответствующей деятельности, характеризующей его профессионализм.

Профессиональная компетентность педагогов, согласно определению В. А. Сластенина, рассматривается как совокупность качеств личности, обеспечивающих ей успешное выполнение профессионально-педагогических функций в процессе социально-педагогической деятельности. В работах В. Г. Бочаровой по данной проблеме [4] подчеркивается значимость таких компонентов профессиональной компетентности социальных педагогов как: правильное восприятие ситуации; готовность к установлению взаимоотношений; рефлексия случая: реконструкция текущего процесса с последующим утверждением в правильности сделанного или несделанного. Она выделяет такие уровни обучения специалистов как: когнитивный (сообщение знаний и их рациональное обсуждение); прагматический (тренировка методов работы, поведенческий тренинг); эмоциональный (самопознание, рефлексия личного опыта) и делает акцент на множестве выполняемых социальным педагогом ролей (посредника, адвоката, помощника, психотерапевта, наставника, конфликтолога, аниматора, эксперта, общественного деятеля), обуславливающих специфику требований к его профессиональной компетентности.

На основе анализа современных исследований необходимо отметить психолого-педагогические и социально-педагогические предпосылки применения арт-технологий в процессе подготовки социальных педагогов.

Необходимо отметить, что процесс становления и развития арт-педагогики (как здоровьесберегающая технология) с момента зарождения в начале XX в. идей использования исцеляющих и диагностических возможностей изобразительного творчества в психолого-педагогической практике для изучения внутреннего состояния личности и влияния на ее развитие (К. Ричи «Дети-художники» (США), Ж. Рум «Графический язык ребенка» (Франция), К. Лампрехт и Ф. Флейдер «Рождение образа» (Германия)), рассмотрения прогрессивной педагогикой Европы и Америки середины XX в. (Г. Ридом, Д. Дьюи и др.) изобразительного творчества в качестве важного инструмента

в формировании здоровой, гармоничной личности до современной теории и практики арт-терапии и арт-педагогики.

Исследования в данном контексте позволило раскрыть тенденции их развития: 1) эволюция содержания арт-технологий от визуальных искусств в начале XX в. (англоязычный оригинал «art» обозначает прежде всего визуальное искусство: «*artistic performance*» – художественное исполнение; «*graphic art*» – графика; «*classical art*» – классическое искусство; «*impressionism art*» – импрессионизм; «*primitive art*» – примитивизм; «*mechanical arts*» – ремесло, а также «*art school*» – художественное училище; «*artistic education*» – художественное образование) до мультимодального содержания арт-технологий, базирующихся на интеграции различных видов художественно-творческой деятельности; 2) расширения функций арт-технологий от диагностических и психотерапевтических до развивающих воспитывающих, компенсаторных, реабилитационных, образовательных в контексте оформления арт-педагогики в самостоятельную область педагогической практики начиная с зарубежного опыта 30–40-х гг. XX в.; 3) расширения социальных сфер и возрастных границ применения арт-технологий от детей дошкольного и младшего школьного возраста до практикуемой за рубежом подготовки студентов к проведению арт-занятий на базе педагогических учебных заведений с 60–70 гг. XX в. В данном контексте «арт-технология» рассматривается как совокупность средств искусства и методов художественно-творческой деятельности для достижения педагогической цели.

Отметим, что обоснование социально-педагогического потенциала арт-технологий опирается на психоаналитическую традицию рассмотрения арт-терапии («терапии искусством» по А. Хиллу, 1938 г.) [8, с. 10–11] в контексте идей З. Фрейда и К. Юнга [26] как метода освобождения посредством художественного (изобразительного) творчества от скрытых переживаний; его расширенного толкования в контексте гармонических моделей развития личности (К. Роджерс, А. Маслоу) [9, с. 7], теории американских ученых М. Наумбург и Э. Крамер [10, с. 139–140] доказавших, что творческий акт создания художественного продукта связан с изменением внутреннего опыта личности и ведет к сублимации, интеграции, синтезу.

В дальнейшем получили свое развитие положения арт-психологии и арт-педагогики о том, что потенциал арт-технологий обусловлен самой сущностью искусства; обращение к спонтанному творчеству позволяет отреагировать инстинктивные импульсы, что является спецификой художественной сублимации; в форме образов и символов выражаются первичные мысли и переживания, все виды подсознательных процессов, страхи, конфликты, воспоминания, мечты, фантазии; художественное творчество снижает защиту, осуществляющуюся при вербальном контакте, и повышает адекватность самооценки и оценки социальных ситуаций, адаптационные возможности личности, делает ее более сбалансированной (З. Фрейд, К. Юнг);

человек является потенциальным творцом-созидателем, поведение личности определяют изначально существующие в ней духовные потребности; активная творческая деятельность высвобождает творческие силы и активизирует творческие возможности, что способствует успешной самореализации и стимулирует процесс личностного совершенствования (А. Маслоу, К. Роджерс).

Эти идеи получили свое дальнейшее развитие в работах отечественных специалистов в области психологии, арт-педагогике и арт-терапии, таких как: Л. А. Аметовой, Е. И. Бурно, Г. В. Бурковского, Н. Жвитиашвили, Р. Б. Хайкина, С. В. Шушарджана, А. И. Копытина, Л. Д. Лебедевой, О. Платоновой, утверждающих, что арт-технологии, базируясь на интернациональном языке искусства, способны сыграть роль катализатора социальных процессов, способствовать разрешению кросс-культурных конфликтов, провоцировать появление инновационных междисциплинарных проектов, должны быть системно интегрированы в учебный процесс как в виде основного, так и в качестве вспомогательного метода.

Реализация арт-технологий в системе профессиональной подготовки педагогов и непосредственно социальных педагогов осуществляется в различных вузах: Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена в Санкт - Петербурге (программы как «Арт-терапия в художественном музее» и «Арт-терапия в образовании, психологическом консультировании и культуре», «Детское творчество и арт-терапия в музее»); Алтайская государственная академия культуры и искусств (программы «Методология и методика социально-культурных технологий» и «Педагогические технологии»); Московский государственный университет культуры и искусств (программы «Психология рекламной деятельности», «Поэтическое народное творчество», «Теория и история народного художественного творчества» и др.); а также кафедра социальной педагогики Волгоградского государственного педагогического университета; кафедра дошкольной и социальной педагогики Марийского государственного педагогического института им. Н. К. Крупской; кафедра педагогики и психологии Ульяновского государственного педагогического университета; кафедра дополнительного образования Московского государственного педагогического университета и др.

Проведенный анализ показал, что наиболее востребованными потенциал арт-технологий, арт-педагогики являются программы, реализуемые кафедрами социально-культурной деятельности университетов по таким направлениям как 071400 «Социально-культурная деятельность»; 540701 «Музейная педагогика»; 071301 «Народное художественное творчество»; 032401 «Реклама»; 030700 «Музыкальное образование» и др. В 2002 г. курс «Арт-терапия в музее» введен в качестве учебной дисциплины в государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования, по профилю 540701 – «Музейная педагогика».

Необходимо отметить, что в целом потенциал арт-технологий в подготовке студентов по специальности 031300 «Социальная педагогика» остается мало востребованным. Вместе с тем, с учетом современного продуктивного опыта названных образовательных учреждений, применение арт-технологий в профессиональном образовании в рамках специальности «Социальная педагогика» вполне реальная перспектива развития системы профессионального образования, отвечающая насущным требованиям времени.

Особенность специфики реализации арт-технологий при подготовке студентов к социально-педагогической деятельности учитывалась при разработке данной модели. Она заключается: а) во взаимообусловленности их двухплановой интерпретации: как самоценного средства развития профессиональной компетентности будущих специалистов и как метода профессиональной деятельности, осваиваемого для применения в социально-педагогической практике; б) в диалектике интровертности, индивидуальности, интимности как особенностей художественного творчества и социальной мобильности, экстравертности, коммуникативности, лидерских качеств личности, востребованных спецификой профессиональной деятельности социального педагога; в) профессиональной ориентации содержания реализуемых арт-технологий, выражающейся в художественной интерпретации социально-педагогических ситуаций, отреагировании в художественных образах профессионально-ценностных установок, проектировании моделей социально-педагогической деятельности.

Разработанная модель предусматривает развитие профессиональной компетентности будущих социальных педагогов средствами арт-технологий в процессе профессионального образования с опорой на системный, субъектный, средовой, проективный, мультимодальный подходы, совокупность которых предполагает:

- системную интеграцию арт-технологий в образовательный процесс на всех ступенях подготовки студентов к социально-педагогической деятельности (в виде спецкурсов, практикумов, мастер-классов, проектов) и в различные формы обучения (от комплексных занятий до семинаров и производственной практики);

- обеспечение реализации студентами субъектной позиции в процессе профессионального образования, динамики их самореализации в профессионально ориентированном художественном творчестве от созерцания объектов искусства до инициативно-созидательной художественно-творческой деятельности за счет повышения вариативности образовательного процесса, его дифференциации, формирования мобильных пространств социального творчества с учетом индивидуальных возможностей и интересов будущих специалистов;

- реализацию профессионального образования как открытой динамичной социально-педагогической системы, расширяющей у студентов опыт сотруд-

ничества с различными институтами социума, опыт позитивного общения, спектр осваиваемых социальных ролей и ориентирующей их на социальное партнерство, диалоговые методы, межведомственное взаимодействие в профессиональной деятельности;

– мультимодальность содержания арт-занятий на основе интеграции разных типов арт-технологий, классифицируемых как по видам и жанрам искусства, средствам художественного творчества, так и по целе-результатирующему компоненту профессиональной подготовки социальных педагогов (мотивирующие, информационно-проективные, коммуникативные, самоактуализирующие арт-технологии);

– проектирование индивидуальной траектории профессиональной самореализации будущих специалистов, обучение их моделированию социально-педагогических ситуаций в соответствии с современными функциями социального педагога, потребностями социума, актуальными проблемами и спецификой социокультурного развития макро- и микро- социально-образовательного пространства.

Базовый инвариант модели развития профессиональной компетентности будущих социальных педагогов средствами арт-технологий включает формирование у них представлений об арт-педагогике и арт-терапии, потенциале художественно-творческих технологий как образовательных, адаптогенных, профилактических, коррекционных, социально-терапевтических, развивающих, диагностических средств; ознакомление со сферами применения арт-технологий; обучение научно-технологическим основам применения арт-технологий в социально-педагогической работе, формирование умений и навыков реализации арт-технологий в условиях разных социальных институтов с разными возрастными группами; а также развитие у студентов мотивации и навыков формирования индивидуального пространства самореализации в профессиональной деятельности.

Базовый инвариант профессиональной подготовки будущих социальных педагогов средствами арт-технологий предполагает включение студентов в профессионально-ориентированную художественно-творческую деятельность, способствующую развитию у них духовно-нравственного опыта сопричастности с различными видами искусства во взаимосвязи когнитивно-интеллектуального, коммуникативного, эмоционально-мотивационного, процессуально-операционного компонентов личности, потребности в реализации личного арт-опыта в социально-педагогической деятельности. Модель соответственно структурирована по четырем содержательным модулям, каждый из которых наряду с теоретическими и методическими научно-педагогическими знаниями в области арт-педагогики содержит технологический компонент, реализуемый в виде практических арт-занятий.

Для практической апробации разработано и апробировано вариативное содержание процесса подготовки студентов к социально-педагогической

деятельности средствами арт-технологий, представленное в виде комплекса вариативных авторских спецкурсов *по специальности 031300 «Социальная педагогика»*. В их числе следующие. Спецкурс *«От художественного творчества – к социальному: искусство самоопределения»* (для 2 курса), содействующий ценностно-профессиональному самоопределению студентов, расширяющий их профессионально значимый социокультурный опыт, мотивирующий к самореализации в социально-педагогической деятельности. Спецкурс *«Творчество и самовыражение: арт-технологии в социально-педагогической деятельности»* (для 3 курса), направленный на ознакомление студентов с основными видами арт-технологий и их значением в решении поставленных педагогических задач, подходами к выбору арт-технологий с учетом возрастных особенностей и личностных качеств учащихся и применению их в образовательном процессе для решения коррекционных, воспитательных, эстетических задач. Спецкурс *«Социально-педагогическое проектирование в процессе художественного творчества: арт-технологии»* (для 4 курса) содействующий выявлению и развитию индивидуальных творческих возможностей студентов, их творческой самореализации в дальнейшей социально-педагогической деятельности.

Кроме того, разработаны и апробированы вариативные спецкурсы-практикумы для подготовки студентов к педагогической практике и ее методическое обеспечение: *(летняя практика 2–3 курсы, практика в общеобразовательной школе 3–4 курс, комплексная практика 4 курс)*. В их числе: «Работа с изобразительными материалами», «Творческое самовыражение и образ», «Рисуем вместе», «Кукла как образ собственного «Я»», «Репрезентация и самовыражение в движении», «Направленная коммуникация - работа в паре», «Эмоции и самовыражение».

В ходе исследования апробированы когнитивно-информационный, коммуникативный, эмоционально-мотивационный и процессуально-деятельностный технологические модули процесса профессионального образования средствами арт-технологий. Каждый модуль представляет собой комплекс арт-технологий, системная реализация которых на разных этапах обучения и интеграция в различные формы образовательной деятельности обеспечивает позитивную динамику становления соответствующих компонентов профессиональной компетентности будущего специалиста:

– *когнитивного компонента профессиональной компетентности будущих социальных педагогов* (арт-технологии «Я строю дом», «Мое будущее», «Куклы», «Волшебное окно», «Педагогический пейзаж», «Рисуем настроение», «Дом моей мечты» и др.), что выражается в возрастании у студентов интереса к профессии, готовности к проектированию ситуаций профессиональной деятельности; усилении креативного компонента профессиональной культуры; расширении знаний о предметной стороне профессиональной

деятельности и междисциплинарных; формировании навыков самоанализа и самообразования;

– *коммуникативного компонента профессиональной компетентности будущих социальных педагогов* (арт-технологии «Играем в театр», «Коллаж», «Рисунок по кругу», «Бабушкин сундук», «Букет, нарисованный пальцами», «Цветные желания», «Портрет друга» и др.), что выражается в повышении коммуникативной культуры, представлений о нормах и правилах позитивного общения, преодоления конфликтных ситуаций; формировании потребности в гармонизации взаимоотношений с людьми разных возрастных групп; готовности к диалогу; развитии навыков межкультурной коммуникации;

– *мотивационного компонента профессиональной компетентности будущих социальных педагогов* (арт-технологии «Создай портрет любимой буквы», «Маска любимого героя», «Монотипия», «Играем в песочнице», «Нарисуй свое имя» и др.), что выражается в повышении стремления студентов к профессиональной деятельности, саморазвитию, готовности к социальному самоопределению, потребности в самореализации в профессиональной социально значимой деятельности, изменении рейтинга ценностей и интересов в пользу социального и профессионального роста, образования, реализации духовно-нравственных идеалов, гражданской позиции в социальной практике;

– *эмпирического компонента профессиональной компетентности будущих социальных педагогов* (арт-технологии «Любимые сказки», «Я и моя профессия», «Мои планы в профессии», «Мои мечты», «Любимый образ», «Я в будущем»), что выражается в расширении опыта самореализации в профессиональной деятельности и ролевого взаимодействия, практического решения и эмоционального переживания социально-педагогических ситуаций, проектирования профессиональной деятельности и прогнозирования ее результатов; а также в расширении опыта применения арт-технологий в социально-педагогической деятельности с различными категориями детей и подростков.

Установлено, что в результате реализации арт-технологий существенно расширяется социальный опыт студентов, имеющий принципиально важное значение для профессиональной социально-педагогической деятельности. По итогам самоанализа студенты – участники арт-занятий отметили высокую значимость полученного опыта самореализации в творческой деятельности: 87% – для развития творческого отношения к профессиональной деятельности; 82% – для формирования навыков профессиональной работы с людьми разного возраста; 58% – для обеспечения позитивного общения как в профессиональной сфере, так и с друзьями; 55% – для развития навыков саморегуляции, самоанализа, самооценки, саморазвития; 45 % – для расширения представлений о содержании профессиональной социально-педагогической деятельности и ее проектирования. Подавляющее большинство респондентов (96%) отметили значимость арт-занятий для их личностного

развития, самореализации как в профессиональной деятельности, так и в освоении различных социальных ролей, в целом для социальной успешности (рис. 1).

Позитивные результаты реализации в практике модели развития профессиональной компетентности будущих социальных педагогов подтверждены результатами производственной практики студентов в образовательных учреждениях. Важными являются следующие показатели: 92% студентов, освоивших один из авторских спецкурсов диссертанта в области арт-педагогике, выразили желание применить арт-технологии в профессиональной деятельности; по итогам производственной практики 87% студентов заявили об успешном применении арт-технологий в собственной социально-педагогической деятельности; 67% педагогов-руководителей студенческой практики на базе образовательных учреждений отметили арт-технологии как один из видов технологий, которым наиболее успешно владеют студенты-практиканты, и который содействует успешному решению учебно-воспитательных задач, развитию личности школьников.

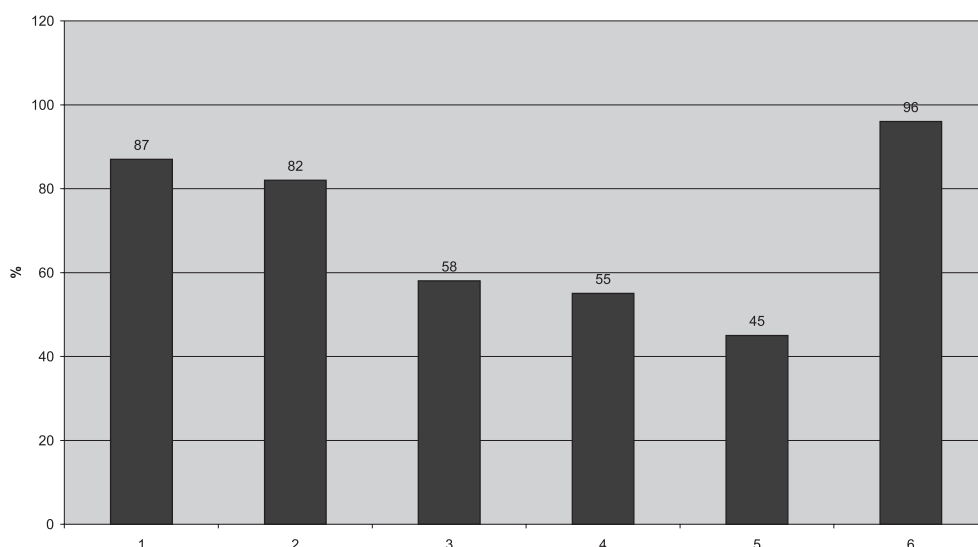


Рис. 1. Социальный опыт студентов в процессе профессиональной подготовки, %

Обозначения:

- 1 – Самореализация, 2 – Творчество, 3 – Профнавыки,
4 – Общение 5 – Самоанализ, 6 – Арт-занятия

Принципиально важно, что наряду с этим в характеристиках деятельности студентов по итогам практики педагогами образовательных учреждений отмечается их творческое отношение к социально-педагогической деятельности (в 89% случаев) и умение организовать творческую деятельность детей (в 85% случаев); коммуникативная культура (в 87% случаев), при этом умения позитивного общения с детьми, родителями учеников и

сотрудниками образовательного учреждения специально подчеркнуты в 57% характеристик; эстетическую культуру и эрудицию в сфере искусства (в 62% случаев) и активную социально-педагогическую / воспитательную позицию, ориентированную на реализацию в практике идеалов красоты, добра, приобщение детей к культурным ценностям (в 68% случаев) (рис. 2).

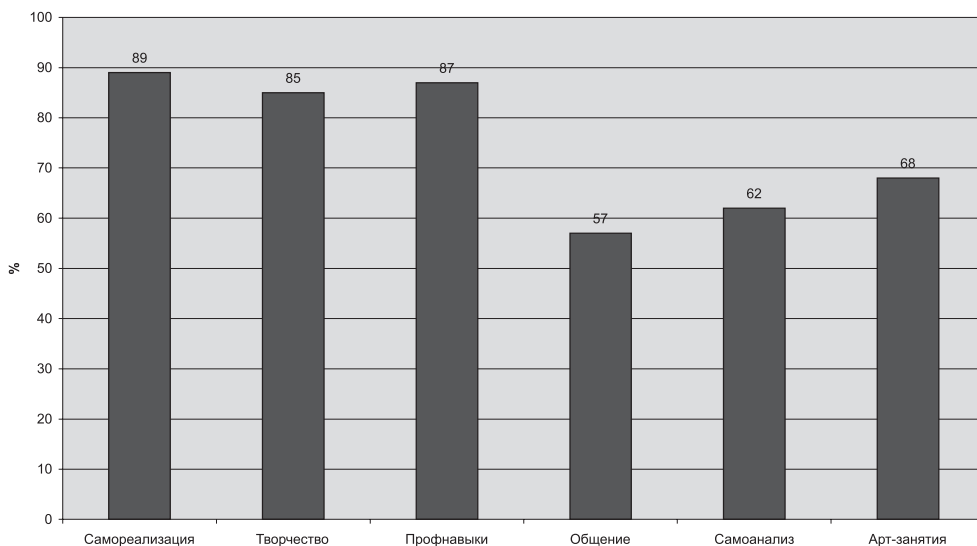


Рис. 2. Социальный опыт студентов по итогам практики, %

Систематически проводимая педагогическая диагностика и результаты самоанализа студентами собственной профессиональной компетентности позволили выявить динамику развития названных компонентов профессиональной компетентности: от получения студентами первичного опыта самореализации в профессионально ориентированной художественно-творческой деятельности – к стремлению применить арт-технологии для развития своих творческих возможностей и потребности в социально-профессиональном росте – к повышению интенсивности развития коммуникативного и когнитивного компонентов профессиональной компетентности – к расширению опыта реализации имеющихся знаний, умений, навыков в практике социального взаимодействия – к новому качеству мотивации к самореализации в социально-педагогической деятельности.

Библиографический список

1. Бердяев, Н. А. Смысл творчества. – Харьков: Фолио; М.: АСТ, 2002. – 688 с.
2. Бурно, М. Е. Терапия творческим самовыражением. – М.: Медицина, 1989. – 303 с.
3. Бочарова, В. Г. Социально-педагогическая деятельность как научная категория. – М.: ИПСР РАО, 2002.

4. **Венгер, А. Л.** Психологические рисуночные тесты. – М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2005. – 159 с.
5. **Выготский, Л. С.** Психология искусства. – Мн.: Современное слово, 1998. – 480 с.
6. **Галагузова, М. А, Мардахаев, Л. В.** Методика и технологии работы социального педагога. – М.: Академия, 2002. – 192 с.
7. **Карвасарский, Б. Д.** Психотерапевтическая энциклопедия. – СПб.: Питер, 2000. – 1024 с.
8. **Копытин, А. И.** Практикум по арт-терапии. – СПб.: Питер, 2000, – 448 с.
9. **Копытин, А. И.** Теория и практика арт-терапии. – СПб.: Питер, 2002. – 368 с.
10. **Копытин, А. И.** Системная арт-терапия. – СПб.: Питер, 2001. – 224 с.
11. **Копытин, А. И.** Руководство по групповой арт-терапии. – СПб.: Речь, 2003. – 320 с. С. 139–140.
12. **Копытин, А. И.** Тренинг коммуникации: Арт-терапия. – М.: 2006. – 96 с.
13. **Коджаспирова, Г. М, Коджаспиров, А. Ю.** Педагогический словарь. – М.: Академия, 2001. – 176 с.
14. **Лебедева, Л. Д.** Практика арт-терапии: подходы, диагностика, система занятий. – СПб.: Речь, 2003. – 256 с.
15. **Люшер, М.** Цветовой тест Люшера. – СПб.: Сова; М.: ЭКСМО-Пресс, 2002. – 192 с.
16. **Мардахаев, Л. В.** Словарь по социальной педагогике. – М.: Академия, 2002. – 368 с.
17. **Медведева, Е. А, Левченко, И. Ю, Комисарова, Л. Н, Добровольская, Т. А.** Артпедагогика и арттерапия в специальном образовании. – М.: Академия, 2001. – 248 с.
18. **Платонова, О. В, Жвитишвили, Н. Ю.** Арттерапия в художественном музее. – СПб.: Спец Лит, 2000. – 143 с.
19. **Селевко, Г. К.** Современные образовательные технологии: Учеб. пособие для пед. вузов и ИПК. – М.: Народное образование, 1998. – 255 с.
20. **Серов, Н. В.** Светоцветовая терапия. – СПб.: Речь, 2002. – 160 с.
21. **Сластенин, В. А.** О моделировании образовательных технологий // Наука и школа. – 2000. – № 4. – С.50–56.
22. **Топорков, В. О. К. С.** Станиславский на репетиции. Воспоминания. – М.: АСТ-ПРЕСС СКД, 2002. – 272 с.
23. **Штейнхардт, Л.** Юнгианская песочная психотерапия. – СПб.: Питер, 2001. – 320 с.
24. **Шептенко, П. А., Воронина, Г. А.** Методика и технология работы социального педагога. – М.: Академия, 2002. – 208 с.
25. **Ферс Грегг М.** Тайный мир рисунка: Перевод с англ. – СПб.: Деметра, 2003. – 176 с.
26. **Юнг, К.** Психологические типы / Под ред. В. Зелинского, С.П. Ювенита. – М.: Прогресс; Универс, 1995. – 156 с.

РАЗДЕЛ XI В ДИССЕРТАЦИОННЫХ СОВЕТАХ

ИНФОРМАЦИЯ О ДИССЕРТАЦИОННЫХ СОВЕТАХ

**Диссертационный совет ДМ 212.172.01
при Новосибирском государственном педагогическом университете**

Адрес: 630123, г. Новосибирск, ул. Виллюйская, 28

Тел/факс: (383) 268-11-61, 268-11-91

Научные специальности:

13.00.01 – Общая педагогика, история педагогики и образования (педагогические науки)

13.00.08 – Теория и методика профессионального образования (педагогические науки)

19.00.01 – Общая психология, психология личности, история психологии (психологические науки)

Председатель совета	доктор педагогических наук, профессор Лепин Петр Вольдемарович
Заместитель председателя	доктор педагогических наук, профессор Беловолов Валерий Александрович
Ученый секретарь	доктор педагогических наук, профессор Беловолова Светлана Павловна

**Диссертационный совет Д 212.011.01
при Барнаульском государственном педагогическом университете**

Адрес: 656031, г. Барнаул, ул. Молодежная, 55

Тел.: (3852) 36-82-71, 36-82-73; факс: 26-08-36

Научные специальности:

13.00.01 – Общая педагогика, история педагогики и образования (педагогические науки)

13.00.08 – Теория и методика профессионального образования (педагогические науки)

Председатель совета	доктор педагогических наук, профессор Лопаткин Владимир Михайлович
Заместитель председателя	доктор педагогических наук, профессор Орлов Александр Николаевич
Ученый секретарь	кандидат педагогических наук, профессор Шептенко Полина Андреевна

Диссертационный совет Д 311.005.01

при Уральском государственном университете физической культуры

Адрес: 454091, г. Челябинск, ул. Орджоникидзе, 1

Тел.: (3512) 37-04-98; факс: 37-05-76

Научные специальности:

13.00.01 – Общая педагогика, история педагогики и образования (педагогические науки)

13.00.04 – Теория и методика физического воспитания, спортивной тренировки, оздоровительной и адаптивной физической культуры (педагогические науки)

13.00.08 – Теория и методика профессионального образования (педагогические науки)

Председатель совета	заслуженный деятель науки РФ, доктор педагогических наук, профессор Найн Альберт Яковлевич
Заместитель председателя	доктор педагогических наук, профессор Куликов Леонид Михайлович
Ученый секретарь	доктор педагогических наук, профессор Кузьмин Андрей Михайлович

ОТ РЕДАКЦИИ

Статья Н. А. Патутиной «Социально-педагогические аспекты формирования организационной культуры», опубликованная в № 6, 2008 г. в «Сибирском педагогическом журнале», подготовлена при финансовой поддержке автора Российским гуманитарным научным фондом – проект № 07-06-00473а.

По технической причине автора в статье О. Н. Марченко «Национально-региональный компонент в курсе литературы (на примере изучения фольклора коренных народов Таймыра)» (№ 2–2008) допущены неточности:

Страницы из источников указаны верно, а номера указанных источников не совпадают, необходимо читать следующим образом:

Страница	Ошибка в ссылке на источник	Что должно быть
305	11, с. 8	15, с. 8
	11, с. 46	15, с. 46
306	9	11
307	12, с. 3-4	19, с. 3-4
	15, с. 3	19, с. 3
	10, с. 4	14, с. 4
311	17, с. 119	21, с. 119
	4	6
	16, с. 5	20, с. 5
	19	20
	3	5
	5, с. 108	8, с. 108
312	6, с. 10	8, с. 10

ПРАВИЛА ОФОРМЛЕНИЯ СТАТЕЙ

1. Для ускорения работы с присылаемыми материалами редакция «Сибирского педагогического журнала» убедительно просит представлять ей отпечатанный на бумаге экземпляр статьи в следующем виде: формат А4; все поля – по 2,0 см; набор для удобства редактирования и вычитки – через полуторный интервал. Основной кегль – 14, размер шрифта для библиографического списка – 12 кегль, начертание шрифта – Times New Roman, дискета с текстом статьи в редакторе Word в формате RTF и краткими сведениями об авторе: Ф.И.О. (полностью), научная степень и должность, место работы, контактный телефон или адрес в интернете. Дискета должна быть проверена на наличие вируса! В случае его обнаружения редакция вправе не печатать данную статью во избежание попадания вируса на рабочий компьютер.

2. Текст статьи должны предварять следующие сведения:

- а) УДК;
- б) название (полностью прописными буквами);
- в) имя, отчество, фамилия автора;
- г) аннотация статьи (3–4 строчки) обязательна для перевода ее на английский язык.

3. Рисунки помещаются в тексте с разрешением не менее 300 dpi, схемы выполняются в редакторе Corel Draw или рисуются черной тушью или ручкой (карандаш не допускается!) с обязательным указанием номера рисунка и его места в тексте. Таблицы представляются только в компьютерном варианте, фотографии – либо в компьютерном варианте, либо прилагаются к тексту (оригинал должен быть четким!).

4. Подчеркивание исключается! Выделения по тексту – курсив, полужирный курсив или полужирный шрифт. Выделение слов прописными буквами нежелательно.

5. В конце каждой статьи приводится «Библиографический список». Все работы, помещенные в список, необходимо пронумеровать, чтобы можно было связать его с текстом.

Ссылки на литературу оформляются в квадратных скобках, помещаются после упоминания в тексте соответствующего произведения и содержат номер указанного произведения в списке и при цитировании – страницы.

Примеры:

Дальнейшее развитие эта теория получила в работах Н. И. Петрова [13; 14].

Ссылка при цитировании: Н. М. Ядринцев отмечал, что «каждый новосельский дом отличается присутствием ткацкого станка» [2, с. 53].

Примеры оформления различных видов изданий:

а) книга одного автора:

Иванов, С. Н. Египет: Боги и герои / С. Н. Иванов. – Тверь: Русь, 1995. – 300 с.;

б) статья из сборника научных трудов:

Аникин, А. Е. Из диалектных дополнений к словарю М. Фасмера / А. Е. Аникин // Актуальные проблемы исторического языкознания в вузе. – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2003. – С. 6–15;

в) статья из журнала, газеты:

Домогаков, В. Н. Классификация функций человека как субъекта общения / В. Н. Домогаков // Психологический журнал. – 1987. – №4. – С. 51–60

АВТОРЫ НОМЕРА

Анисимова Вера Александровна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики ФГОУ ВПО «Уральский государственный университет физической культуры», Челябинск

Ахвердова Ольга Альбертовна – доктор психологических наук, профессор, заведующая кафедрой клинической психологии, декан факультета психологии Ставропольского государственного университета, Ставрополь

Ахмедова Айшат Магомедовна – старший преподаватель Дагестанского государственного педагогического университета, Махачкала

Ахметова Галия Дуфаровна – доктор филологических наук, профессор, заведующая кафедрой теории и истории русского языка Забайкальского государственного гуманитарно-педагогического университета им. Н. Г. Чернышевского, Чита

Ахметова Мария Николаевна – доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики Забайкальского государственного гуманитарно-педагогического им. Н. Г. Чернышевского, Чита

Бобкова Наталья Дмитриевна – кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой «Организация работы с молодежью» Курганского государственного университета, Курган

Борисенко Елена Николаевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков Кемеровского государственного университета, Кемерово

Борисенкова Катерина Сергеевна – аспирант кафедры педагогики Уральского государственного университета физической культуры, Челябинск

Воробьев Герман Васильевич – кандидат военных наук, доцент, заместитель начальника училища по учебной и научной работе Кемеровского высшего военного командного училища связи (военный институт), Кемерово

Гавронская Юлия Юрьевна – кандидат химических наук доцент кафедры физической и аналитической химии, докторант кафедры методики обучения химии Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург

Гиенко Любовь Николаевна – аспирант кафедры социальной и педагогической технологии Барнаульского государственного педагогического университета, Барнаул

Денисова Елена Анатольевна – старший преподаватель кафедры «Психология личности» Тольяттинского государственного университета, Тольятти

Дочкин Сергей Александрович – кандидат педагогических наук, доцент кафедры организации связи Кемеровского высшего военного командного училища связи (военный институт), Кемерово

Жигадло А. П. – кандидат технических наук, доцент, декан факультета транспорта Сибирской автодорожной академии, Барнаул

Жураковская Вера Михайловна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры ТиМПТиП ГОУ ВПО «Кузбасская государственная педагогическая академия», Новокузнецк

Залуцкая Светлана Юрьевна – кандидат педагогических наук, доцент Якутского государственного университета им. М. К. Аммосова, Якутск

Зуева Ф. А. – заведующая кафедрой естественно-математических дисциплин ГОУ ДПО «Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования», Челябинск

Иванчикова Татьяна Владимировна – кандидат филологических наук, доцент кафедры педагогики и филологии Чебоксарского кооперативного института Российского университета кооперации (ЧКИ РУК), Чебоксары

Кайманаков Александр Геннадьевич – член союза художников России, аспирант кафедры теории, истории культуры и музеологии Новосибирского государственного педагогического университета, Новосибирск

Каплина Светлана Евгеньевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков Читинского государственного университета, докторант кафедры педагогики Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, Чита

Карпова Ольга Леонидовна – кандидат педагогических наук, доцент, докторант кафедры педагогики Уральского государственного университета физической культуры, Челябинск

Картешкина Ольга Леонидовна – старший преподаватель института гуманитарного образования кафедра культуры Дальневосточного государственного аграрного университета, Благовещенск

Колесникова Ирина Александровна – аспирант кафедры теории и истории педагогики Костромского государственного университета, Кострома

Кольчикова Наталья Лаврентьевна – преподаватель кафедры литературы Хакасского государственного университета, соискатель-докторант ИОСО РАО г. Москва, Абакан

Костарев Сергей Валерьевич – начальник Кемеровского высшего военного командного училища связи (военный институт), Кемерово

Крашенинникова Галина Геннадьевна – старший преподаватель Магаданского филиала Российского государственного гуманитарного университета, Магадан

Куприянов Борис Викторович – профессор, заведующий кафедрой теории и истории педагогики Костромского государственного университета, Кострома

Макаридин Дмитрий Николаевич – кандидат педагогических наук, доцент, докторант кафедры теоретических основ физического воспитания

института физической культуры Тюменского государственного университета, Тюмень

Мамыкина Людмила Алексеевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры математики и информатики Омского гуманитарного института, Омск

Миндибаева Татьяна Николаевна – методист внебюджетного факультета Государственного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Челябинский юридический институт Министерства внутренних дел Российской Федерации», Челябинск

Мясникова Ольга Валентиновна – аспирантка Алтайского государственного университета, Барнаул

Наумкин Николай Иванович – кандидат технических наук, доцент, заведующий кафедрой основ конструирования механизмов и машин ГОУ ВПО «Мордовский государственный университет им. Н. П. Огарева», Саранск

Осипова Людмила Яковлевна – кандидат педагогических наук, профессор кафедры менеджмента НОУ ВПО «Самарский институт управления», Самара

Петрова Татьяна Николаевна – доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой истории образования, этнопедагогике и яковлеведения ГОУ ВПО «ЧГПУ им. И. Я. Яковлева», Чебоксары

Питерскова Татьяна Анатольевна – соискатель кафедры педагогики и психологии высшей школы Пензенской государственной технологической академии, ассистент кафедры немецкого языка Пензенского государственного педагогического университета им. В. Г. Белинского, Пенза

Погожева Ольга Владимировна – кандидат юридических наук, доцент кафедры коррекционной педагогики и психологии, докторант Ставропольского государственного университета, Ставрополь

Раздульева Елена Михайловна – аспирантка кафедры психологии Мордовского государственного педагогического института имени М. Е. Евсевьева, Саранск

Рубцова Наталья Викторовна – кандидат филологических наук, доцент кафедры культуры русской речи Нижегородского государственного педагогического университета, Нижний Новгород

Рябоконева Елена Александровна – кандидат педагогических наук, доцент, профессор кафедры математики и инженерной графики Кемеровского высшего военного командного училища связи (военный институт), Кемерово

Сараева Надежда Михайловна – кандидат психологических наук, доцент, профессор кафедры общей и практической психологии, заведующая лабораторией региональных исследований психики Забайкальского

государственного гуманитарно-педагогического университета им. Н. Г. Чернышевского, Чита

Скибицкий Эдуард Григорьевич – доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики и психологии Сибирской академии финансов и банковского дела, Новосибирск

Старикова Светлана Владимировна – старший научный сотрудник Центра стратегий и технологий образования в сельском социуме Института социально-педагогических проблем сельской школы РАО (ИСПС РАО), Москва

Суханова Наталья Александровна – ассистент кафедры коррекционной педагогики и психологии, аспирант Ставропольского государственного университета, Ставрополь

Таранова Марина Владимировна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры высшей математики ГОУ ВПО «Новосибирский государственный педагогический университет», Новосибирск

Терегулов Филарит Шарифович – доктор педагогических наук, профессор кафедры НОУШ Башкирского государственного педагогического университета им. М. Акмуллы, Уфа

Шабаета Гузель Фагимовна – преподаватель Института педагогики ГОУ ВПО «БГПУ им. М. Акмуллы», аспирант Московского педагогического государственного университета, Уфа

Шмидт Надежда Михайловна – старший преподаватель Рубцовского института (филиала) Алтайского государственного университета, Рубцовск

Щеблякова Елена Николаевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики ГОУ ВПО «Иркутский государственный лингвистический университет», Иркутск

Южикова Ольга Сергеевна – старший преподаватель Астраханского государственного технического университета, Астрахань

Юрмашева Ольга Анатольевна – аспирант кафедры педагогики Пензенского государственного педагогического университета им. В. Г. Белинского, Заречный

Яковлев Сергей Викторович – кандидат педагогических наук, доцент, заместитель заведующего кафедрой педагогики высшей школы Московского педагогического государственного университета (МПГУ) по научной работе, доцент кафедры дошкольной педагогики МПГУ (по совместительству), член-корреспондент Международной академии наук педагогического образования, Москва



СИБИРСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

НАУЧНО-ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ИЗДАНИЕ

Система образования – один из наиболее влиятельных жизнеобеспечивающих социальных институтов, органично связанных с фундаментальными основами общественного устройства.

В сложившихся условиях резко возрастает просветительная и воспитательная роль профессиональных научных периодических изданий.

«Сибирский педагогический журнал» выступает как открытая и независимая трибуна для определения стратегии развития педагогического образования в первые десятилетия нового столетия, для разработки методологии, содержания, концептуальных инновационных моделей, технологий педагогического образования.

Приглашая к сотрудничеству, редакционная коллегия и редакционный совет «Сибирского педагогического журнала» рассчитывают на то, что авторы журнала будут стремиться к постижению современных глубинных и противоречивых образовательных процессов, к выявлению и анализу ведущих тенденций подготовки высококвалифицированных специалистов.

В журнале представлены следующие разделы:

- *Профессиональное образование*
- *Профильное обучение*
- *Формирование культуры личности*
- *Непрерывное образование*
- *Языковая культура*
- *Информационные и педагогические технологии*
- *История педагогической теории и практики*
- *Этнопедагогическая культура в современном образовательном пространстве*
- *Образование. Здоровье. Безопасность*
- *Обмен опытом*
- *Размышление, обсуждение*
- *Информационное сообщение*
- *В диссертационных советах*
- *О новых книгах*

«Сибирский педагогический журнал» 4 ноября 2004 г. зарегистрирован в Париже в Международном регистрационном каталоге.

ISSN под следующим номером: ISSN 1813-4718

Основное название: *Sibirskij pedagogiceskij zurnal*

Сокращенный вариант названия: *Sib. pedagog. z.*

«Сибирский педагогический журнал» распространяется по подписке и в розницу. Подписной индекс по каталогу Роспечати – 32358