

*«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***

**Редакционная  
коллегия:**

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

**Председатель редакционного совета:**

***В. А. Слостенин***

**Редакционный совет:**

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

ISSN 1813-4718

Журнал зарегистрирован в Париже в Международном регистрационном каталоге

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

Свидетельство о регистрации ПИ №77 – 16812 от 20.11.2003.

Распространяется по подписке и в розницу.

Подписной индекс по каталогу «Почта России» – 32358.

Перепечатка материалов из журнала допускается только по согласованию с редакцией.

Ссылка на журнал обязательна.

Ответственный секретарь: *Н. В. Кергилова*

Оператор электронной верстки: *А. А. Жарков*

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

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

E-mail: [journal.nspu@mail.ru](mailto:journal.nspu@mail.ru), [vabelovlov@mail.ru](mailto:vabelovlov@mail.ru)

Формат 70x108/16. Печать RISO. Бумага офсетная. Усл.-печ. л. 38,85. Уч.-изд. л. 17,36.

Подписано в печать: 13.10.08. Тираж 1000 экз. Заказ № 735.

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

*included in the official list of scientific periodical and serial editions for obligatory publication of results of dissertations admitted to academic degrees of Candidate and Doctor*

**Editor-in-Chief**  
*V. A. Belovolov*

**Members:**  
**A. Zh. Zhafyarov**  
**S. P. Belovolov**  
**V. S. Nurgaleyev**  
**V. A. Sittarov**  
**T. K. Klimenko**  
**A. A. Chernobrov**  
**T. N. Petrova**

**Editorial Council:**  
*Chairman: V. A. Slastyonin*

**Members:**  
**R. M. Asiadulin (Ufa)**  
**S. A. Gilmanov (Khanty-Mansiysk)**  
**D. A. Danilov (Yakutsk)**  
**V. A. Dmitriyenko (Tomsk)**  
**I. F. Isayev (Belgorod)**  
**L. I. Lurye (Perm)**  
**V. P. Kaznacheyev (Novosibirsk)**  
**N. E. Kasatkina (Kemerovo)**  
**L. N. Koolikova (Khabarovsk)**  
**V.M. Lopatkin (Barnaul)**  
**A. Ya. Nine (Chelyabinsk)**  
**A. N. Orlov (Barnaul)**  
**S.M. Redlikh (Novokuznetsk)**  
**G. I. Sarantsev (Saransk, Mordovia)**  
**Yu. V. Senko (Barnaul)**  
**A. I. Subetto (St Petersburg)**

ISSN 1813-4718

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

SUBSCRIPTION INDEX IN THE CATALOGUE "MAIL OF RUSSIA" – 32358

© Novosibirsk state pedagogical university, 2008.

## СОДЕРЖАНИЕ

### Раздел I. Профессиональное образование

*О. В. Фролов.*

#### **Формирование социально-профессиональной компетентности будущего менеджера государственного управления: интегративно-культурологический подход**

Автор считает, что процесс формирования социально-профессиональной компетентности будущего государственного служащего должен рассматриваться с позиций интегративно-культурологического подхода. Формирование социально-профессиональной компетентности объективно нацелено на достижение главной профессиональной ценности – культуры профессиональной деятельности.

**Ключевые слова:** культура профессиональной деятельности, компетентность, культура, деятельность.

*О. Н. Стружевская.*

#### **Профессиональное сознание будущих психологов в условиях получения второго высшего образования**

В статье представлен анализ научно-исследовательской литературы по проблеме формирования профессионального сознания. Приведены результаты изучения профессионального сознания будущих психологов в условиях получения второго высшего образования. На основе деятельностного подхода и концепции индивидуального сознания показаны пути его формирования.

**Ключевые слова:** сознание, психолог, профессиональное сознание психолога, образование, деятельность, профессиональная деятельность.

*Н. Н. Овчинникова.*

#### **Система формирования информационно-профессиональной компетентности будущих инженеров**

В статье рассматривается решение проблемы формирования информационно-профессиональной компетентности будущих инженеров при использовании специально созданной системы, реализованной на фоне комплекса педагогических условий.

**Ключевые слова:** компетентность, информационно-профессиональная деятельность, система, педагогические условия.

*И. В. Кравец.*

#### **Содержание и структура маркетинговой компетентности студента**

Сегодня формирование маркетинговой компетентности студента обусловлено новыми требованиями рынка труда. Необходимо обозначить компоненты маркетинговой компетентности; определить критерии, показатели и уровни ее сформированности.

**Ключевые слова:** маркетинговая компетентность студента, компоненты маркетинговой компетентности, критериально-уровневая основа формирования маркетинговой компетентности студента.

*В. И. Бахмат, А. Н. Орлов.*

#### **Специфика подготовки инженеров на основе задачного подхода**

В статье рассматриваются основные направления подготовки инженерных кадров в техническом вузе на основе задачного подхода. Раскрыты специфика инженерной деятельности в современном обществе, условия реализации задачного подхода, его закономерности.

ности и составляющие задачной компетентности будущих инженеров. Представлена технология повышения эффективности профессиональной подготовки инженера на основе задачного подхода.

**Ключевые слова:** инженер, задачный подход, профессиональная подготовка, задачная компетенция.

## Раздел II. Языковая культура

*Н. Л. Никульшина.*

### **Когнитивно-дискурсивная модель обучения письменной научной речи на этапе послевузовского иноязычного образования**

В статье представлена концепция обучения письменной форме научной коммуникации путем моделирования принципиально важных, сущностных характеристик научной речи, понимаемой как единство когнитивной деятельности ученого по отношению к познаваемому объекту и дискурсивной деятельности ученых (автора и интерпретатора).

**Ключевые слова:** когнитивно-дискурсивная модель, научно-познавательный контекст, письменная речь, послевузовское обучение иностранному языку.

*Л. И. Казаева.*

### **Формирование лингвистического мышления при изучении иностранного языка на основе текста и текстосвязующего средства–повтора.**

Проблема формирования лингвистического мышления учащихся всегда рассматривается как одно из необходимых условий формирования интеллектуального и логического потенциала личности в процессе обучения иностранному языку. Воспитание и развитие знаний, умений, навыков в процессе обучения предполагает владение педагогом методикой развития лингвистического мышления как необходимого условия формирования образовательного потенциала всесторонне развитой личности.

**Ключевые слова:** лингвистическое мышление, духовное и нравственное образование, лингвистическая личность, лингвострановедческий аспект обучения.

*С. В. Краснова.*

### **Обогащение иноязычного словарного запаса курсантов дальнего зарубежья в военно-инженерных вузах России**

Настоящая статья посвящена вопросам формирования речевых навыков и коммуникативных умений и обогащения активного словарного запаса иностранных курсантов военно-инженерных вузов России на этапе предвузовской подготовки.

**Ключевые слова:** профессиональная компетентность, обогащение словарного запаса, лексика тематической группы «Военная служба», функционирование лексем в речи.

*Т. А. Безенкова.*

### **Методика развития культуры речи студентов вуза в процессе изучения дисциплин культурологического цикла у студентов вузов**

В данной статье рассматриваются основные методы, формы и средства развития культуры речи студентов в процессе изучения дисциплин культурологического цикла, а также раскрывается содержание работы по совершенствованию культуры речи во внеучебное время.

**Ключевые слова:** культура, речь, общение, дискуссия, текст, мотивация.

*Ф. В. Ядрихинская.*

**Структурное описание парных определений в героическом эпосе – олонхо (на примере олонхо «Нюргун Боотур Стремительный», «Кыыс Дэбилэй»)**

В данной статье исследуются некоторые значения и особенности использования парных определений как художественно-изобразительного средства в героическом эпосе-олонхо. Варьирование различных по структуре определений, выражающих близкие по значению мысли, способствуют более яркому и насыщенному описанию, которыми умело пользуются сказители-олонхосуты.

**Ключевые слова:** определения с парными основами, определительные конструкции, структурное присутствие определения, художественное изобразительное средство.

Раздел III. **Формирование культуры личности**

*А. А. Буданцова.*

**Эмпатическая культура личности школьника: сущность, структура, пути формирования**

В работе рассматривается проблема формирования эмпатической культуры личности. Определяются сущностные характеристики эмпатии и эмпатической культуры. Выявляются основные пути формирования эмпатической культуры личности школьника.

**Ключевые слова:** нравственность, симпатия, сопереживание, сострадание, сочувствие, эмпатия, эмпатическая культура, этнопедагогика.

*Л. М. Бельцова.*

**Ювенальная технология как педагогическое условие формирования социальной компетентности следственных работников**

В настоящее время первостепенной проблемой, требующей безотлагательного решения, является недостаточный уровень профессиональной компетентности специалистов правоохранительных органов. В статье предлагается ювенальная технология как одно из педагогических условий формирования социальной компетентности следственных работников.

**Ключевые слова:** ювенальные технологии, формирование социальной компетентности, методики МИРП И ПАРИ.

*И. А. Галкина, С. М. Редлих.*

**Организация педагогического взаимодействия преподавателя и студентов как фактор повышения эффективности учебного процесса**

В статье рассматривается педагогическое общение как многоплановый социально-психологический процесс, выделены его характеристики и функции, а также педагогическое взаимодействие как систематическая, постоянная реализация коммуникативных действий преподавателя и студентов.

**Ключевые слова:** педагогическое общение; психологическая задача процесса педагогического общения и его функции; содержание, функция, манера и интенсивность педагогического общения; организационно-коммуникативный компонент педагогического взаимодействия; приоритет педагогического взаимодействия в вузе.

*Н. А. Шеметова.*

**Педагогический опыт развития эстетических эмоций у студентов вуза (на примере факультета дошкольного образования)**

В статье рассматриваются педагогические условия и методы экспериментальной работы по развитию эстетических эмоций у студентов факультета дошкольного образования на примере Магнитогорского государственного университета. Наряду с этим подчёркива-

ется значимость и необходимость развития эстетических эмоций у студентов высшей школы для совершенствования качества профессиональной деятельности специалистов дошкольных учреждений.

**Ключевые слова:** эстетические эмоции, переживание, восприятие, отношение, оценка, искусство, культурная среда, красота.

*Е. С. Бабунова.*

**Личность как социально-психологический феномен в контексте культуры детства**

В статье раскрываются психологические особенности личности дошкольника, позволяющие осуществлять этнокультурное развитие в контексте культуры общества и культуры детства.

**Ключевые слова:** личность; ребенок-дошкольник; этнокультурное развитие; культура общества; культура детства.

#### Раздел IV. Информационные и педагогические технологии

*В. Н. Цапенко.*

**Информационная образовательная среда как эффективное средство повышения качества профессиональной подготовки студентов технических вузов**

Повышение качества подготовки студентов в вузах определяется использованием в образовательном процессе новых технологий обучения, где необходимо учитывать особенности формирования активной учебно-познавательной деятельности обучающихся. Широкое применение средств информационной образовательной среды способно значительно повысить эффективность активных методов обучения для всех форм организации учебного процесса.

**Ключевые слова:** качество образования, информационные технологии, междисциплинарные связи, технологии мультимедиа, информационная образовательная среда.

#### Раздел V. Повышение качества современного школьного образования

*В. А. Чибухашвили.*

**Самоактуализация личности ученика в процессе работы с компьютерными образовательными ресурсами по русскому языку**

В статье рассматриваются некоторые психолого-педагогические аспекты внедрения компьютерных технологий в школьную практику. На примере фрагментарного описания программных педагогических средств по русскому языку раскрывается возможность стимулирования процесса самоактуализации учащихся благодаря особой организации самостоятельной учебной работы, индивидуализации и персонификации в учебном взаимодействии ученика и компьютера.

**Ключевые слова:** личностно ориентированное обучение, компьютерные технологии, самоактуализация, индивидуализация и персонификация обучения.

*Е. В. Якушева, Т. Г. Везиров.*

**Компьютерная математическая среда MATHCAD в профессиональном выборе учащихся учреждений начального профессионального образования**

В работе рассматривается один из аспектов использования компьютерной математической среды MathCad в профессиональном выборе учащихся учреждений начального профессионального образования, на основе которого разработан авторский элективный курс с использованием блочно-модульной технологии. Приводятся результаты опытно экспериментальной работы по внедрению авторского элективного курса.

**Ключевые слова:** информатизация, информационные технологии, профессиональное образование, модернизация образования, компьютерная математическая среда MathCad.

*И. Н. Титова.*

**Факторы, влияющие на формирование умений самообразовательной деятельности старшекласников в условиях лица**

В настоящей статье излагаются результаты исследования по выявлению факторов, влияющих на формирование умений самообразовательной деятельности старшекласников в условиях лица. К факторам относятся: побудительные; образовательные; процессуальные; социальные; психологические. Ведущая роль в формировании умений самообразовательной деятельности принадлежит процессуальным факторам, включающим в себя методы, способы и приёмы работы учителя с учениками.

**Ключевые слова:** самообразовательная деятельность, умения самообразовательной деятельности, фактор.

*В. П. Кизилова.*

**Структурно-функциональная модель понятия «Прикладная направленность обучения математике в школе» как основа методики реализации прикладной направленности обучения математике в классах естественнонаучных профилей**

В статье дается определение понятия «прикладная направленность обучения математике в школе», описывается его функционально-структурная модель, формулируются методические принципы осуществления рассматриваемой направленности обучения математике в классах естественнонаучных профилей.

**Ключевые слова:** прикладная направленность, обучение математике в школе, естественнонаучные профили обучения.

*А. И. Калюшина.*

**О подходах к внутришкольному контролю за технологической подготовкой учащихся**

В статье поднимается проблема внутришкольного контроля за технологической подготовкой учащихся. Рассматриваются различные виды контроля, в том числе тесты, как одна из объективных форм контроля знаний, система заданий возрастающей трудности и специфической формы, позволяющая качественно оценить структуру и измерить уровень знаний. Изучается проблема технологического образования в Чувашской Республике.

**Ключевые слова:** внутришкольный контроль, тесты, технологическая подготовка учащихся.

*О. Н. Щербакова.*

**Психолого-педагогические условия формирования гностических умений студентов педагогического колледжа**

В статье обобщены материалы опытно-экспериментальной работы по формированию гностических умений студентов педагогического колледжа. Рассмотрены условия формирования гностических умений в современном образовательном процессе педагогического колледжа, представлены результаты эксперимента по апробации и внедрению программы формирования гностических умений студентов педагогического колледжа.

**Ключевые слова:** гностические умения, программа формирования гностических умений, современный образовательный процесс, педагогический колледж.

*С. П. Орешкова.*

**Условия формирования умений учащихся структурировать теоретический материал в учебной деятельности.**

Рассматривается умение структурировать теоретический материал как обобщенное интеллектуальное умение по представлению изучаемого теоретического материала в виде целостной структуры устойчивых закономерных связей между ее элементами на основе выбранного принципа, в результате чего достигается качественно новое знание. Определены условия формирования умений структурировать теоретический материал на базе обогащенного содержания образования, предложены критерии и уровни для осуществления мониторинга процесса формирования этих умений.

**Ключевые слова:** структура, умение, теоретический материал, условия формирования, содержание образования, процесс формирования.

*А. М. Мусаева.*

**Воспитание патриотизма учащихся средствами музейной деятельности**

В статье поднимается проблема использования воспитательного потенциала музея в формировании патриотических чувств и сознания школьников. Рассматриваются психолого-педагогические особенности восприятия музейных экспонатов, формирование патриотических убеждений в процессе эмоционального восприятия музейных ценностей.

**Ключевые слова:** патриотическое воспитание, музейные ценности, историческая память, восприятие, школьники.

*С. А. Курносова.*

**Уроки общения в начальной школе как эффективная форма воспитания эмоциональной отзывчивости у младших школьников**

Взрослые содействуют благополучию ребёнка, если поддерживают его в самопознании, инициируют выход ребёнка на новые отношения с самим собой, с другими людьми, помогают открыть переживания другого человека и их значение.

**Ключевые слова:** эмоциональная отзывчивость, эмпатия, проекция, идентификация, децентрация, сензитивный период, воспитание эмоциональной отзывчивости у младших школьников.

*О. Е. Фомина.*

**Современные педагогические технологии формирования смысложизненных ориентаций личности учащихся в художественном образовании**

Проблема формирования культуры личности приобретает особое значение в современном российском образовании. Одним из актуальных в педагогической практике образовательных учреждений становится метод воздействия на личность учащихся искусством.

**Ключевые слова:** смысл жизни, личность, художественное образование, технологии, художественный образ.

*Р. А. Галимова*

**Организация самостоятельной работы как педагогическая проблема**

В статье анализируются различные подходы к трактовке понятия самостоятельная работа; выделены этапы развития понятия «самостоятельность»; рассмотрены признаки познавательной самостоятельности в контексте организации самостоятельной работы.

**Ключевые слова:** самостоятельная работа, самостоятельность, познавательная самостоятельность, активность, активизация.



*Е. В. Ильенко*

**Педагогические условия подготовки будущего учителя к формированию правовой культуры младших школьников**

Автор рассматривает образование как часть культуры, обосновывает культурологический подход, анализирует понятие «правовая культура», педагогические условия формирования готовности будущего учителя к правовому воспитанию младших школьников.

**Ключевые слова:** формирование, готовность, правовая культура, правовое воспитание, педагогические условия.

**Раздел VI. Этнопедагогическая культура в современном образовательном пространстве**

*Б. А. Жетписбаева.*

**Педагогические индикаторы полиязычного образования**

В статье рассмотрены педагогические индикаторы полиязычного образования личности. Описано содержание компонентов идентичности полиязыковой личности. Выделены критерии, показатели и уровни сформированности вышеназванных компонентов полиязыковой личности.

**Ключевые слова:** педагогические индикаторы, полиязычное образование, полиязыковая личность, компоненты, критерии, показатели, уровни, дидактическое обеспечение.

**Раздел VII. История педагогической теории и практики**

*Н. Б. Бурыкина.*

**История как духовный опыт человечества и ее преподавание в переходный период**

В данной статье автор поднимает вопрос о целях преподавания истории в школе. Определяя цели преподавания как формирование исторического сознания, автор поднимает вопрос о предмете истории как истории сознаний, ментальности разной в разные исторические эпохи.

**Ключевые слова:** историческое сознание, история как история сознаний, ментальность.

*А. Х. Кагирова, А. Н. Нюдюрмагомедов.*

**Идеи дагестанских мыслителей в истории развития национально ориентированного образования**

Опыт работы мусульманских школ и воспитания «советского человека» помешали возникновению этнокультурной школы. В современных условиях гуманитаризации образования актуальны анализ и оценка просветительских идей мыслителей в создании национально-ориентированного и культуросообразного образования.

**Ключевые слова:** просветительские идеи, мыслители, этнокультурная школа, принцип родного языка, социокультурная среда, инкультурация, аккультурация, национальный характер.

*М. В. Долгашева.*

**Проблема формирования личности совершенного человека в художественном наследии эпохи Возрождения**

В статье раскрывается историко-педагогический аспект формирования личности современного человека в художественном наследии эпохи Возрождения. Описываются конкретные педагогические взгляды и идеи философов и просветителей эпохи того времени.

**Ключевые слова:** идеал совершенного человека, художественное наследие, просветительская деятельность, эстетика.

*А. Н. Неустроева.*

**Становление и развитие профессионального образования учителей начального обучения в Якутии**

Автор представляет результаты своего архивного исследования по проблеме развития системы профессионального образования в Якутии. В начале XX в. уровень образования учителей был неудовлетворительным, что послужило причиной основания первых профессиональных учебных заведений с целью подготовки квалифицированных учителей. В статье представлены материалы о содержании и проблемах организации учебного процесса в первых учебных заведениях, где осуществлялась профессиональная подготовка учителей начальных школ в Якутии (XIX–XX вв.).

**Ключевые слова:** развитие профессионального образования, профессиональная подготовка учителя начальных классов.

**Раздел VIII. Психологические исследования**

*Ю. М. Перевозкина.*

**Влияние личностных особенностей на отношение к мифологическим персонажам**

Представлены эмпирические данные, раскрывающие основные закономерности восприятия мифологических персонажей в зависимости от личностных особенностей. Предполагается, что при восприятии мифологических персонажей, субъект проецирует свои личностные свойства на воспринимаемый объект и идентифицируется с ним.

**Ключевые слова:** архетип, символ, миф, Я-образ, бессознательное.

*Ж. Г. Дусказиева.*

**Влияние родительского отношения на гендерные особенности проявления тревожности часто болеющих детей старшего дошкольного возраста**

Данная статья посвящена проблеме влияния родительского отношения на развитие тревожности у детей старшего дошкольного возраста в зависимости от их гендерной принадлежности и соматического статуса.

**Ключевые слова:** родительское отношение, гендер, часто болеющий ребенок, симбиоз, отвержение.

**Раздел IX. Коррекционная педагогика, специальная психология**

*А. Г. Иншакова.*

**Динамический анализ процесса овладения чтением детей с дислексией**

Количество школьников с дислексией в последние годы резко возрастает. Для создания более эффективных коррекционных программ необходимо динамическое изучение изолированных нарушений скорости чтения и понимания текста, которые неизвестны современной теории и практике.

**Ключевые слова:** чтение вслух, дислексия, изолированные нарушения скорости чтения и понимания, смешанная дислексия.

Раздел X. Сравнительная педагогика

*А. М. Морковин.*

**Особенности педагогической деятельности в современных вальдорфских школах**

Эффективность педагогической деятельности – одна из актуальнейших проблем в педагогике на современном этапе. Педагогическая деятельность в вальдорфских школах рассматривается нами в качестве особого вида деятельности учителя и воспитателя, направленной на интеллектуальное и духовное развитие личности учащегося с учетом социально-экономических отношений в обществе.

**Ключевые слова:** педагогическая деятельность учителя, развитие личности учащегося, современные вальдорфские школы.

Раздел XI. Повышение квалификации педагогических кадров. Управление образованием

*В. Д. Верескун, Н. В. Силкина.*

**Инновационная деятельность вуза как фактор повышения качества подготовки специалиста**

Мировой опыт убедительно свидетельствует о том, что современное развитие образования характеризуется высоким уровнем глобализации. Образовательная политика высшей школы должна быть адаптирована к мировым тенденциям, нормам и правилам, одновременно должны быть спрогнозированы факторы защиты отечественного образования от негативных последствий глобализации.

В теории образования высшей школы изучение проблем «инновационной деятельности» имеет особое значение, так как постепенно складываются новые инновационные элементы, направленные на создание привлекательных инновационных проектов в области образования к финансированию которых подключаются экономически успешные отечественные и зарубежные компании.

Однако эти процессы не находят должного осмысления в научно – педагогической литературе Недостаточно описана и осмысленна категория «инновационная деятельность вуза» находящаяся в одном ряду с такими понятиями как «инновационная деятельность», «научно-технический потенциал», «инновационный процесс».

**Ключевые слова:** инновационный процесс, высшая школа, качество подготовки (специалистов).

*Е. Г. Матвиевская.*

**Аттестационная экспертиза качества подготовки выпускников школ**

В статье рассмотрена актуальная проблема подготовки педагогов-экспертов к оценочной деятельности в ходе аттестационной экспертизы, процедуры, осуществляемой при аттестации образовательного учреждения. Представлены принципы, функции реализованной процедуры, технологическая карта для педагога-эксперта, позволяющая поэтапно, пошагово осуществлять оценочную деятельность.

**Ключевые слова:** педагог-эксперт, оценочная деятельность, экспертиза, аттестация, аттестационная экспертиза, подготовка выпускников, принципы, функции, контрольно-измерительные материалы.

*О. П. Белая.*

**К вопросу об организации коллективной инновационной деятельности вуза**

В статье анализируются особенности организации коллективной инновационной деятельности в вузе, научные основы формирования коллективных целей, условия эффективности инновационной деятельности.

**Ключевые слова:** инновационная деятельность, индивидуальная деятельность, коллективная деятельность, коллектив, персонал, бизнес – команда, инновационный потенциал.

*А. А. Муравьев, М. А. Петрова.*

**Состояние и основные подходы к развитию начального и среднего профессионального образования (на примере Новосибирской области)**

В статье речь идет о создании единого профессионально-образовательного пространства Новосибирской области, обеспечивающего на каждом шаге развития системы СПО и НПО приоритеты, где их выполнение организуется в рамках функционирования и реализации тех или иных проектов.

**Ключевые слова:** профессиональное образование, система НПО и СПО, развитие.

*Н. В. Силкина, О. И. Сидоров, Т. И. Суздальцева.*

**Повышение качества подготовки кадров в системе атомного энергопромышленного комплекса на основе взаимодействия ИПК и служб управления персоналом**

В статье представлены обобщенные материалы проведенного исследования по развитию системы дополнительного профессионального образования. Разработанные теоретические положения явились основой построения модели подготовки кадров в системе дополнительного профессионального образования и ее внедрения в систему подготовки персонала Российского атомного энергопромышленного комплекса (РАЭПК).

**Ключевые слова:** дополнительное профессиональное образование, подготовка персонала, атомный энергопромышленный комплекс.

*С. А. Боченков.*

**Информационное обеспечение эффективного управления системой образования региона: опыт Чувашской Республики**

В статье поднимаются проблемы информационного обеспечения эффективности управления системой образования в Чувашской Республике. Даются основные определения оценки результатов в управленческой деятельности.

**Ключевые слова:** информационное обеспечение, национальная система образования, цель управления системами качества образования.

**Раздел XII. Размышление, обсуждение**

*Г. Н. Швецова.*

**Перспективы развития национальной школы**

К концу 1980-х годов доминирующим типом национальной школы стало учебное заведение с обучением на русском языке и преподаванием родного языка как одного из предметов. Но вопросы, связанные с региональной и этнической вариативностью образования, до сих пор во многом остались нерешенными.

**Ключевые слова:** образовательный стандарт, национальная школа, модель содержания образования, этнокультурные образовательные программы, социокультурные компетенции.

*А. А. Абуталимова.*

**К вопросу оптимизации учащихся в процессе культурологического образования**

В современных условиях социально-экономических преобразований в российском обществе перед образованием особенно остро встают проблемы сохранения главных человеческих ценностей. Среди них самым важным представляется то, что входит в понятие «культура» и подразумевает духовность, нравственную работу самосовершенствования, верность высоким идеалам гуманизма.

**Ключевые слова:** культура, духовно-нравственное воспитание, гуманизм.

**Раздел XIII. Образование. Здоровье. Безопасность**

*А. М. Имашев.*

**Динамика изменения состояния и структура функциональной компетентности будущего учителя физической культуры в ориентационно-воспитательной педагогической функции**

В статье показана прогрессивность динамики изменения состояния и системность структуры функциональной компетентности будущих учителей физической культуры в ориентационно-воспитательной педагогической функции.

**Ключевые слова:** функциональная компетентность, основные педагогические функции, ориентационно-воспитательная педагогическая функция, функциональные элементы, корреляционный анализ.

**Правила оформления статей**

**Авторы номера**

***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.

Редакция журнала

# CONTENTS

## Section I. Vocational Training

*O. V. Frolov.*

### **The formation of social and professional competence of a state manager to be: integral and cultural approach**

The author believes that the formation of social and professional competence of the state managers to be considered from the viewpoint of integral and cultural approach. The formation of social and professional competence aims at achieving the main professional value – professional activity culture.

**Keywords:** professional activity culture, competence, culture, activity.

*O. N. Strujevskaya.*

### **Professional consciousness of the future psychologists while getting the second higher education**

The article presents the analysis of the scientific literature on the problem of building up the professional consciousness. The results of the professional consciousness investigation built up during the second higher education are given.

**Keywords:** The consciousness, the psychologist, the professional consciousness psychologist, the education, the activity, professional activity.

*N. N. Ovchinnikova.*

### **Formation system information-professional competence of future engineers.**

In the present paper, a problem of forming informational-professional competition of engineers to be is considered. The special system embodied by means of pedagogical condition facilities.

**Key words:** competence, Informational-professional activity, system, pedagogical conditions.

*I. V. Kravets.*

### **Content and structure of the marketing competence of a student**

At present the formation of the marketing competence of a student is caused by the raised standards of the labour-market. It is necessary to indicate the components of the marketing competence; define the criteria, indices and levels of its formation.

**Key words:** marketing competence of a student, components of the marketing competence, criteria-and-level formation basis of the marketing competence of a student.

*V. I. Bakhmat, A. N. Orlov.*

### **The peculiarity of engineer's training on the basis of task approach**

In this article the author considers the main directions of future engineer' training on the basis of task approach in higher technical school. The peculiarity of engineer activity, conditions of realization of task approach, laws, elements of task competence are investigated. The technology of how to raise an efficiency of vocational training of an engineer on the basis of task approach is presented.

**Keywords:** engineer, task approach, vocational training, task competence.

Section II. **Language Culture**

*N. L. Nikoolshina.*

**Cognitive-discourse model of teaching written scientific speech at the stage of postgraduate foreign language education**

The article presents the conception of teaching written form of scientific communication by modeling essential characteristics of scientific speech thought of as a unity of cognitive activity of a scientist in reference to the object of research and discourse activity of scientists (an author and an interpreter).

**Keywords:** cognitive-discourse model, research context, written speech, postgraduate foreign language teaching.

*L. I. Kazaeva.*

**The linguistic thinking formation at study of the foreign language on the base of the text and text-formation repetition-means**

The problem of students' linguistic thinking formation is considered as one of the necessary formation conditions of intellectual and logical personality potential in the process of foreign language teaching. Education and development of the knowledge and skills in the process of teaching expects the teacher's managing of linguistic thinking development methods as the necessary condition of the educational potential formation of all-round developed personality.

**Keywords:** linguistic thinking, spiritual and moral education, linguistic personality, linguistic countries teaching peculiarities

*S. V. Krasnova.*

**Enrichment the vocabulary of foreign students from far-away countries studying at military engineering schools of Russia**

The given article is devoted to the problems of forming up speech habits and communicative skills as well as the enrichment active vocabulary of foreign cadets studying at military engineering schools of Russia at the stage of under institute schooling.

**Keywords:** professional competence, enrichment the vocabulary, vocabulary of a subject Topic "Military Service", functioning of lexical clichés in speech.

*T. A. Bezenkova.*

**Methodics of development of culture of speech of students in the process of learning the subjects of culturological trend**

This article deals with the methods, forms and means of development of culture of speech of students in the process of learning the subjects of culturological trend. It also gives the contents of extra-curricula work at culture of speech.

**Keywords:** culture, speech, communication, discussion, text, motivation.

*F. V. Yadrikhinskaya.*

**Structive description of correlative adverbs in Yakut heroic epos – Olonkho (on the base of Olonkho - «Impetuous Nurgun Bootur», «Kyys Debiliyie»)**

In the very article the author explores some meanings and peculiarities of correlative adverbs as artistical descriptive mean in Yakut heroic epos — Olonkho. Variety of different definitions contribute bright and pompous descriptions which are used by Olonkho tellers in an excellent way in their activity.

**Keywords:** definition with correlative (paired) frames, attributive constructions, structural attendance of definition, artistical descriptive means

Section III. **Formation of Culture of the Person**

*A. A. Budantsova.*

**Empathy culture of a schoolchild's personality: essence, structure and ways of formation**

The problem of formation of empathy culture of a personality is under consideration in the article. Essential characteristics of empathy and empathy culture are defined. The main ways for formation of empathy culture of a schoolchild's personality are found out

**Keywords:** morality, sympathy, compassion, empathy, empathy culture, ethnopedagogics

*L. M. Beltsova.*

**Uvenal technology as pedagogical condition of forming social competence of inquest workers**

Recently the insufficient level of professional competence of specialists of law-enforcement authorities is an important problem demanding an urgent decision. Uvenal technology as one of the pedagogical conditions of forming social competence of inquest workers is offered in the article.

**Keywords:** uvenal technologies, forming social competence, method of investigating role patterns (MIRP), method of parental attitude research instrument (PARI).

*I. A. Galkina, S.M. Redlikh*

**Organization of pedagogical interaction of a teacher and students as a factor of raising the efficiency of the educational process**

Pedagogical intercourse as a multi-planning social-psychological process is considered in this article. The characteristic features and functions of this intercourse are pointed out. Pedagogical interaction as a systematic constant realization of communicative actions of a teacher and students is shown.

**Keywords:** pedagogical intercourse; psychological task of a process of pedagogical intercourse and its functions; content, function, manner and intensity of pedagogical intercourse; organization-communicative component of pedagogical interaction, priority of pedagogical interaction in high schools.

*N.A. Shemetova.*

**Pedagogical Experience of Development of Esthetic- artistic Emotions of Students of the University of the Faculty of Preschool Education**

The article deals with the pedagogical conditions and methods of experimental work aimed at development of esthetic emotions of the students of preschool department on the example of Magnitogorsk State University. Along with this article emphasizes the importance and necessity of the development of esthetic emotions of the students of high school to raise the quality of professional work of specialists of preschool institutions.

**Keywords:** esthetic emotions, experience, perception, estimation, harmony, art, cultural medium, beauty.

*E. S. Babunova.*

**Individuality as a social and psychological phenomenon in the context of childhood culture**

The article divells upon a student under school age and his individual psychological peculiarities that provide ethnic and cultural development in the context of social and childhood culture.

**Keywords:** individuality; a student under school age; ethnic and cultural development; social culture; childhood culture.



Section IV. **Information and Pedagogical Technologies**

*V. N. Tsapenko.*

**Computer-based educational environment as an effective method of quality improvement of technical students professional training**

The given article is devoted to creation of a computer-based educational environment for support of educational process quality improvement at university on the basis of telecommunication services and Internet resources. Such methods and technologies give an opportunity to take into account individual features trained.

**Keywords:** educational quality, e-learning technologies, interdisciplinary connections, multimedia technologies, computer-based educational environment

Section V. **Improvement of Quality of Modern School Education**

*V. A. Chibushvily.*

**Self-actualization of schoolchildrens person during the work process with educational computer programmes of Russian language**

In the article some psychological and pedagogical features of introduction of computer technology into school work are observed. The example of description in brief of educational computer programmes of Russian language gives the opportunity of stimulation of schoolchildrens self-actualization. The special type of independent

**Keywords:** personally aimed educational, computer technology, self-actualization, individualization and personification in educational process.

*E. V. Yakusheva, T. G. Vezirov.*

**Computer mathematical environment (Wednesday) MathCad In a professional choice of learning establishments of initial vocational training**

In job one of aspects of use of computer mathematical environment(Wednesday) MathCad in a professional choice of learning establishments of initial vocational training is considered(examined), on the basis of which is developed author's a rate with use of modular technology. The results are resulted is skilled of experimental job on introduction author's of a rate.

**Keywords:** information, information technologies, vocational training, modernization of education, computer mathematical environment MathCad.

*I. N. Titova.*

**Factors, influencing formation of selfeducational activity skills of seniorpupils in conditions of lycee**

Results of research on factors, influencing formation of selfeducational activity skills of senior pupils in conditions of lycee, are presented in this article. These factors are: motive, educational, processional, social, psychological. Leading part in selfeducational activity skills belongs to processional factors. They include methods, means and ways of teacher's work with pupils.

**Keywords:** spiritually – moral education, modern socially cultural conditions, model and technology of education of students.

*V. P. Kizilova.*

**Structural-functional model of the notion “applied sphere of mathematics teaching methodology in school” as the basement of the realization methodology in the classes specialized in natural sciences**

In the article the notion of the “applied sphere of mathematics teaching methodology in school” is given, its structural-functional model is revealed, methodological principles of the examined

sphere of the teaching mathematics realization in the classes specialized in natural sciences is formulated.

**Keywords:** applied sphere, mathematics teaching at school, the classes specializing on natural sciences

*A. I. Kalyushina.*

**About approaches to the inside school control on the technological preparation of learners.**

The problem of the inside school control on the technological preparation of learners. Different kinds of control, tests – one of the objective forms of control, the system of increasing difficulty tasks, which suffered to qualitative estimate the structure and to measure the level of knowledge. The problem of the technological education in the Chuvash Republic.

**Keywords:** the inside school control, tests, the technological preparation of learners.

*O. N. Shcherbakova.*

**Psychological and pedagogical conditions of forming of gnostic skills of the students of Pedagogical college**

The materials of the experimental work on forming of gnostic skills of the students of Pedagogical college were generalized in the article. The conditions of gnostic skills forming in the modern educational process of Pedagogical college were examined, the results of the experiment on approbation and introduction of the programme of forming of gnostic skills of the students of Pedagogical college were also presented in this article.

**Keywords:** gnostic skills, programme of forming of gnostic skills, modern educational process, Pedagogical college

*S. P. Oreshcova.*

**Conditions of formation of skills of pupils to structure a theoretical material in educational activity**

The skill to structure a theoretical material as the generalized intellectual ability on presentation of an investigated theoretical material as a type of complete structure of steady natural connections between its elements on the basis of the chosen principle is considered here therefore qualitatively new knowledge is achieved.

The conditions of formation of skills to structure a theoretical material are determined on the basis of the enriched contents of education, the criteria and levels for realization of monitoring of his formation process of these skills are offered.

**Keywords:** Structure, skill, a theoretical material, conditions of formation, the maintenance(contents) of formation(education), process of formation.

*A. M. Musaeva.*

**Patriotic upbringing with the help of museum activity**

The problem of the use of the museum educational potential in the generation of schoolchildren's patriotic feelings and consciousness rises in the article. Psychologo-pedagogical particularities of perception of museum exhibits, formation of the patriotic beliefs in the process of the emotional perception of museum values are considered.

**Keywords:** patriotic education, museum values, historical memory, perception, schoolchildren.

*S. A. Kurnosova.*

**Communication lessons in the primary school as an effective form of training of the emotional sensitivity in primary school students**

Adults help children become happy if they encourage children in their striving for self-perception and help them get to a new level of their relations with themselves and other people. They also help them discover and understand the feelings of other people and their meaning.

**Keywords:** emotional sensitivity, empathy, projection, identification, decentration, sensitive period, training of the emotional sensitivity in primary school students.

*O. E. Fomina.*

**The modern technology of forming the meaning of life our pupils in the system of art education.**

The problem of forming person's culture argues special significance in the modern Russian education. One of the urgentest in pedagogical practice of educational institutions becomes the method of influence to a person studying by art.

**Keywords:** the meaning of life, a person, art education, technology, artistic image

*R. A. Galimova*

**Organization of independent work as a pedagogical problem**

The author considers various approaches to independent work; discloses the development of the concept "independence"; analyzes the informative independence within the organization of independent work.

**Keywords:** independent work, independence, informative independence, activity, activization.

*Ye. V. Ilyenko*

**Pedagogical conditions of preparation of the future teacher to formation of legal culture of younger schoolchildren**

The author considers education as part of culture and proves the advantages of the culturological approach, analyzes the concept «legal culture», describes the pedagogical conditions of readiness of the future teacher to legal training of younger schoolchildren.

**Keywords:** formation, readiness, legal culture, legal education, pedagogical conditions.

Section VI. **Ethnopedagogical Culture in Modern Educational Space**

*B. A. Jetpisbaeva.*

**The pedagogical indicators of polylingual education**

The article analyses pedagogic indicators of polylingual education for an individual. It describes the components of polylingual individual identity. The criteria, indicators and levels of polylingual personality are developed.

**Keywords:** the pedagogical indicators, polylingual education, lingual person, the components, the criterions, the indexes, the levels, the didactic maintenance

Section VII. **History of the Pedagogical Theory and Practice**

*N. B. Burykina.*

**The history like spiritual experience of humanity and its teaching during the transit period**

The author of this article raises the question about purposes of teaching history at school. These purposes for us are the form of historical consciousness and the author raises the question about the subject of history as history of consciousness, mentality in different historical periods.

**Keywords:** historical consciousness, history as history of consciousness, mentality, the transit period.

*A. K. Kagirova, A. N. Nudurmagomedov.*

**Ideas of Dagestan thinkers in history development of national – orientate education**

Experience of work Moslem school and upbringing «Soviet man» hindranced origin ethno cultural school. In modern conditions of educationally humanitarization urgent analysis and appraisal of instructive ideas of thinkers to making national orientate and cultural conformable to education.

**Keywords:** enlightenery ideas. thinkers, ethno cultural school, principle of mother tongue, social cultural envior, incultural, accultural, national character.

*M. V. Dolgasheva.*

**Problem of forming a personality of a perfect person in art heritage of age of the Renaissance**

The history pedagogical aspect of the forming a personality of a perfect person in art heritage of age of the Renaissance reveals in this article. Specific pedagogical views and ideas of philosophers and enlighteners of that time are described here.

**Keywords:** ideal of a perfect person, art heritage, art handicraft schools, activity of enlighteners, aesthetics.

*A. N. Neustroyeva.*

**Foundation and development of primary school teacher's professional education in Yakutia**

The author presents the results of her own archive research relating to development of professional education system in Yakutia. At the beginning of XX<sup>th</sup> century the education level of teachers in the region was rather low that is why the Russian government made some significant decisions to found different professional pedagogical institutions to train high qualified teachers. In the article there are materials about content and organizing difficulties of the first education institutions where teachers were prepared for primary schools in Yakutia (XIX–XX centuries).

**Keywords:** development of professional education, primary school teachers education.

Section VIII. **Psychological Research**

*J. M. Perevozkina.*

**Influence of personal features on the attitude to mythological characters**

The empirical data revealing the basic laws of perception of mythological characters depending on personal features are submitted. It is supposed, that at perception of mythological characters, the subject projects the personal properties on perceived object and is identified with it.

**Keywords:** an archetype, a symbol, a myth, the I - image, the unconscious

*Z. G. Duskazieva.*

**Influence of the parents' attitude on gender features of display of anxiety of often ill children of the senior preschool age**

The article is devoted to the problem of influence of parents' attitude on the anxiety development of children of the senior preschool age depending on their gender accessory and the somatic status.

**Keywords:** parents' attitude, gender, often ill child, symbiosis, rejection.

Section IX. **Correction pedagogics, applied psychology**

*A. G. Inshakova.*

**The dynamic analysis of mastering reading process of schoolchildren suffering from dyslexia**

For the past few years the number of schoolchildren suffering from dyslexia has been increasing sharply. To create more effective correction programs it's necessary to dynamically study isolated violations of reading speed and text comprehension which are unknown to modern theory and practice.

**Key words:** aloud reading, dyslexia, isolated violations of reading speed and text comprehension, mixed (combined) dyslexia

Section X. **Comparative pedagogics**

*A. M. Morkovin.*

**Features of the pedagogical activity at the modern waldorf's schools**

Efficiency of the pedagogical activity is one of the most actual problems in the pedagogic nowadays. The pedagogical activity at the waldorf's schools is considered as especial aspect of the teacher's activity directed to the intellectual and inner development of the pupil's personality with the account of the social-economical relations in the society.

**Keywords:** pedagogical activity of the teachers, the development of the pupil's personality, modern waldorf's schools.

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

*V. D. Vereskun, N. V. Silkina.*

**Innovational activity of high school as the factor of improvement of quality of the expert preparation**

The global experience convincingly testifies that modern development of education is characterized by a high level of globalization. The educational policy of the higher school should be adapted to global tendencies, norms and rules. Factors of protection of domestic education from negative consequences of globalization should be simultaneously predicted.

In the theory of education of the higher school studying of "innovational activity" problems has special value as gradually there are the new innovational elements directed on creation of attractive innovational projects in the field of education to which financing economically successful domestic and foreign companies are connected.

However these processes do not find due judgement in scientifically - the pedagogical literature. The category « innovational activity of high school » taking place in one line with such concepts as « innovational activity », « scientific and technical potential », « innovational process » is insufficiently described and intelligent.

**Key words:** innovational process, the higher school, quality of preparation (experts)

*E. G. Matvievskaya.*

**Certificate examination of the quality of school graduate learning.**

The article considers the vital problem of training teacher-experts for the estimating activity in the course of certification examination of any educational establishment. The authors discuss the procedures, principles, functions of the realized procedure, flow chart for the teacher-expert, which makes it possible to step by step estimated activity.

**Keywords:** a teacher-expert, estimating activity, examination, certification, certification examination, training the graduates, principles, functions, the monitoring and measuring materials.

*O. P. Belaya.*

**The arrangement of collective innovative activity in the institutes of higher education**

This article contains an analysis of particular features in the organization of collective innovative activity in institutes of higher education. Furthermore, this article seeks to analyze the scientific basis of the formation of collective purposes and conditions which create effective innovative activity.

**Keywords:** innovative activity, individual activity, collective activity, collective, personal, business team, innovative potential

*A. A. Murav'ev, M. A. Petrova.*

**Status and the basic approaches to development of initial and average occupational education of Novosibirsk area**

In article the question is creation of uniform professional - educational space of the Novosibirsk area providing on each step of development of system SPO and NPO priorities where their performance is organized within the framework of functioning and realization of those or other projects.

**Keywords:** occupational education, system NPO and SPO, development.

*N. V. Silkina, O. I. Sidorov, T. I. Suzdaltseva.*

**Improvement of quality of a professional training in system of nuclear power-industrial complex on the basis of interaction IAT and services of management of the personnel**

In article the generalized materials of the carried out research on additional vocational training system development are submitted. The theoretical positions developed by authors were a basis of construction of model of a professional training in system of additional vocational training and its introduction in system of preparation of the personnel Russian Nuclear Power-Industrial Complex (RNPIC).

**Keywords:** additional vocational training, preparation of the personnel, nuclear power-industrial complex

*S. A. Bochenkov.*

**Informational service of efficient management of a region education system: the experiment of the Chuvash Republic**

The problems of informational service of efficient management of a region education system rise in the article. The main definitions of valuation of results in administrative activity are given.

**Keywords:** informational service, national educational system, purpose of the management of systems of education quality

Section XII. **Reflections and Discussions**

*G. N. Shvetsova.*

**Perspectives of development of national school**

By the end of 1980th an educational institution with training in Russian and teaching of the native language as one of subjects had become a dominating type of national school. But the questions connected with regional and ethnic variability of formation still remain undecided in many respects.

**Keywords:** educational standard, national school, model of contents of education, ethno cultural educational programmes, socially cultural competences.

*A. A. Abutalimova.*

**To the problem of conditions optimization of pupils socialization in the process of culturological education**

The problems of preservation of principal human values arise in education especially sharply in modern conditions of socially-economical transformations in Russian society. The most significant among them is what the concept “culture” is included and what means cultural wealth, moral work of self-perfection, faithfulness to the high ideals of humanism.

**Keywords:** culture, spiritually-moral education, humanism.

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

*A. M. Imashev.*

**Functional competence condition changes dynamic and structure in orientaly-educational pedagogical function of future physical education teachers**

In article it is proved progressive condition changes dynamic and the structure system of the forming of the functional competence in orientaly-educational pedagogical function of future physical education teachers.

**Keywords:** functional competence, basic pedagogic functions, orientaly-educational pedagogical function, functional elements, correlation analysis.

**Rules of Registration of Papers**

**Authors**

# РАЗДЕЛ I

## ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

---

---

УДК 37

*О. В. Фролов*

### **ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИАЛЬНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩЕГО МЕНЕДЖЕРА ГОСУДАРСТВЕННОГО УПРАВЛЕНИЯ: ИНТЕГРАТИВНО- КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД**

В XXI в. административные реформы затрагивают самые разные сферы и уровни государства и общества. Национальные проекты в области образования, здравоохранения, науки, культуры, сельского хозяйства и т. д., цель которых заключается, во-первых, в том, чтобы вернуть государству лицо «социального государства» и, во-вторых, достойно ответить на вызовы глобализации в самых важных и одновременно в самых уязвимых сферах развития (наука, образование, здравоохранение), осуществляются на фоне выстраивания и ужесточения властной вертикали, поиска новых, эффективных форм организации государственной жизни, перенормирования практики государственного управления.

Происходящие процессы социально-государственных трансформаций требуют критической рефлексии и управления на разных уровнях организации государственных структур: федеральных, региональных в силу следующих объективных причин:

- под воздействием информационных технологий меняется природа государства, активизируются поиски новой модели государственного устройства, влекущие новое качество управления, осуществляемое новым поколением менеджеров;
- интенсивно преобразовывается институциональная среда экономики, политики, человеческой жизнедеятельности;
- происходит формирование ниши экономической, политической, религиозной, социальной и личностной идентичности;
- идет активный поиск новых моделей демократии;
- возрастает роль информационной сферы, усиливается потребность в росте знаний, образования, интеллектуального капитала;
- информационно-технологический уровень развития стремительно опережает ценностно-нормативную регуляцию поведения;



– происходят фундаментальные изменения в культурно-ценностных ориентациях личности, возникают новые формы а-социального существования в виртуальной среде (И. А. Мальковская);

– в социальной действительности возрастает роль непредсказуемости и риска, требующая экспертизы, контроля и реагирования со стороны представителей органов государственного управления;

– формируются потребности в новых моделях государственного управления: децентрализованных, полицентричных, мобильных, инновационных, сочетающих принципы государственного и рыночного регулирования, индивидуальной свободы и новых форм коллективной и личной ответственности.

*Таким образом, разрешение объективных проблем развития российского государства, вовлеченного в процесс глобализации как процесс трансформации обществ и мира в целом в качественно новое состояние, требует нового качества управления, определяемого уровнем социально-профессиональной компетентности менеджеров государственного управления.*

Российское государство, начинающее обретать самосознание себя в новом многополярном мире, чрезвычайно заинтересовано в специалистах-государственниках, социально ответственных как за «наличные государственные ресурсы», так и за цели стратегического развития, подчиненные интересам и безопасности (экономической, политической, социальной) народа, умело соотносящих объективные требования жизни с объективно достигнутым уровнем науки и практики государственного управления, с его российской спецификой, без учета которой даже самые смелые инновации оказываются неэффективными.

Россия никогда не испытывала недостатка в государственных служащих. Однако настало время поставить вопрос о качестве менеджеров государственного управления, которые, как особая социально-профессиональная статусная группа со специфическими взглядами и убеждениями, ценностными ориентациями, занимающая привилегированное положение в обществе, оказывают неосознанное воздействие на цели всего общества, вызывая социальные последствия, далеко выходящие за пределы их «технических» достижений; о качестве специализированных знаний, «превращенных» в рациональную и социально полезную деятельность, определяемую уровнем социально-профессиональной компетентности.

*По нашему мнению, формирование социально-профессиональной компетентности будущего менеджера государственного управления является педагогической проблемой, поскольку от качества личностной и профессиональной составляющих, правильности (в интересах людей, а не вышестоящих руководителей) действий носителя властных полномочий зависит отношение социума к власти как таковой, отношение, определяющее в конечном итоге силу и могущество государства.*

*Социально-профессиональную компетентность мы рассматриваем как универсальное личностное качество, аккумулирующее научные знания и профессиональные умения, креативные способности и самостоятельность, адекватность самооценки и сформированность культурно – нравственных ценностей, как желаемый образ специалиста сферы государственного управления, формируемый в гуманистической образовательной парадигме на основе интегративно – культурологического подхода, с наибольшей эффективностью реализующий свой личностный и профессиональный потенциал в конкретной деятельности по обеспечению общественного блага.*

Генезис социально-профессиональной компетентности менеджера государственного управления имеет исторические, философские, социокультурные и психолого-педагогические предпосылки, корреспондирующие общим тенденциям развития культуры, личности, образования, теории и практики административного (публичного) менеджмента.

*Общественно-исторические предпосылки формирования социально-профессиональной компетентности специалиста государственного управления, под которыми нами понимаются объективно существующие факты, отражающие эволюцию научных взглядов о качестве профессионального образования, его взаимоотношениях с культурой, социумом и социальными институтами, в историческом контексте выделяются нами в соответствии с этапами становления личности как цели профессионального культуроориентированного образования, аксиологический центр которого перемещается с подготовки специалиста как средства обеспечения органов государственного управления интеллектуальными ресурсами на развитие личности, ее творческого потенциала, актуализирующих культурологическую проблематику.*

*Педагогический аспект гуманистической парадигмы формирования социально-профессиональной компетентности менеджера государственного управления составляют формы, методы и приемы, направленные на поддержку индивидуального развития студента – будущего специалиста, предоставление ему права выбора и академической свободы для принятия самостоятельных решений, выбор содержания и способов учения и поведения.*

В процессе формирования социально-профессиональной компетентности будущего менеджера государственного управления актуализируется проблема субъектности студента, предполагающая его позитивную активность, сознательное и целенаправленное развитие качеств, необходимых для целесообразного и социально обусловленного осуществления профессиональных функций в сфере государственного управления.

Обращенность к *интегративно – культурологическому подходу* обусловлена современной ситуацией развития общественных отношений, «связанностью» нового государственного управления с рефлексией над более эффективными и действенными способами управления государством и

обществом в универсуме, становящимся все более глобальным, неопределенным, интерактивным и коммуникационным. На рубеже XX–XXI вв. «морально устарели» традиционные формы государственного управления, основанные на жестком администрировании, строгой иерархии, централизации, что привело к возникновению более адаптированных моделей поведения менеджеров государственного управления, представляющих в общественных отношениях интересы государства: они стали более маневренными, менее зависимыми от субъективного влияния лиц, принимающих решения, что принесло в практику бюрократического аппарата такие важные демократические принципы как необходимость представительства интересов различных членов общества, демократическое принятие решений и равенство. Интегративно-культурологический подход к профессиональному образованию будущих менеджеров государственного управления позволит исключить противоречия, возникающие в практике государственного управления, связанные с тем, что менеджеры исповедуют иные ценности, нежели те, на кого направлено управленческое воздействие, ценности, обусловленные пониманием «полной зависимости всей жизни, всех ее политических, технических и экономических предпосылок от организации профессионально подготовленных чиновников...» [1, с. 562]. Приверженность общечеловеческим ценностям объективно приведет к тому, что действия носителей властных полномочий будут осуществляться в соответствии с интересами людей.

Формирование социально – профессиональной компетентности объективно нацелено на возвышение главной профессиональной ценности и цели деятельности менеджеров государственного управления - культуры профессиональной деятельности, на преодоление «духа формальной безличности» [2, с. 129], когда из социального управления исключаются личные и эмоциональные элементы: сочувствие, сопереживание, содействие.

В рамках экономического вуза необходимо осуществить целесообразные педагогические действия по воспитанию в будущих менеджерах государственного управления понимания роли личности в публичной деятельности. При этом фундаментом понятия «личность» должна стать интерсубъектность [3, с. 36], идея которой исходит из того, что административно-публичная деятельность обусловлена высокой степенью ответственности менеджеров за принимаемые управленческие решения, направленные на целесообразное формирование во властном пространстве благоприятной социально-экономической ситуации. Поскольку будущий менеджер государственного управления рассматривается нами как предмет формирования личностного качества, он становится объектом педагогической антропологии. Стратегию его образования составляет саморазвитие, воплощаемое в становлении духовной, культурной личности, обладающей целостным гуманистическим мироотношением, активно реализующей свои творческие

силы; при этом средства воспитательных влияний должны быть почерпнуты из самой природы человека.

Таким образом, *интегративно-культурологический подход в процессе формирования социально-профессиональной компетентности менеджера государственного управления должен предполагать:* утверждение общечеловеческих ценностей, возрождение прогрессивных бюрократических традиций, восстановление основ демократического управления, корреспондирование мирового опыта государственного управления национальному, создание новых элементов профессиональной, бюрократической культуры. В качестве важнейшего условия реализации интегративно-культурологического подхода выступает личностная обращенность педагогического процесса, позволяющая рассматривать в качестве равноправных субъектов педагога и студента, а содержание образования – как обобщенную культуру, предназначенную для формирования норм, ценностей, интересов личности, на которую потенциально возлагается публичная ответственность за сохранение социального блага. Интегративно - культурологический подход актуализирует такие качества специалиста, которые представляют его как профессионала и нравственную личность:

- толерантность (терпимость и уважение к представителям социума, являющимися носителями другой культуры, языка, традиций);
- чувство служебного долга;
- вера в «высшую компетентность»;
- гордость беспристрастностью;
- аполитичность;
- готовность к самообразовательной деятельности;
- увлеченность профессией;
- идентификация: осмысливание, вчувствование в эмоциональное состояние другого (Ю. М. Гордеев).
- языковая ментальность (Н. А. Гулиев);
- нравственность как категория качества, присущего личности, осознающей универсальные общечеловеческие понятия.

*Целевая детерминация в формировании социально-профессиональной компетентности* исходит из необходимости соответствовать современной культуродинамической модели специалиста, достижения максимального уровня профессионализма и идеалов нравственности в решении задач профессиональной публичной деятельности. При этом следует отметить, что:

- продуктивность управленческой деятельности менеджера определяется степенью овладения актуальными знаниями о культурных нормах и образцах, на которых базируются ценности органа государственного управления;

- культурологическая и психолого – педагогическая подготовка менеджера государственного управления является основой для осмысленного овладения образцами культуры профессиональной деятельности;
- приоритетным направлением является субъект – субъективное взаимодействие и самоактуализация личности будущего менеджера;
- интегративно-культурологический подход означает отказ от понимания незаменимости этических ценностей представителей властного сообщества для управления государством.

*Культуродинамическая модель социально-профессиональной компетентности менеджера государственного управления становится основным регулятором социальной жизнедеятельности, предполагая в качестве одного из условий развития у студентов социально-профессиональной компетентности освоение культурных образцов профессионального и личностного поведения в процессе постижения сущностных оснований профессии, основанных на беспристрастии, восприимчивости к интересам и потребностям общества, признании и ценности гражданского общества и государственных услуг; на «понимании», «участии», «чувствовании», «рецепции», желании служить обществу и, прежде всего гражданам, с которыми менеджер государственного управления ведет прямой диалог.*

Студента – будущего менеджера государственного управления – нельзя научить быть социально и профессионально компетентным; обладателем компетентности он может стать при условии самостоятельного постижения сущностных оснований профессиональной деятельности, пройдя путь культурных апробаций моделей должностного поведения и отобрав из них те, которые в наибольшей степени соответствуют его индивидуальному вкусу, стилю, притязаниям и нравственным ценностям общества.

Поскольку социально-профессиональная компетентность выступает как сложный синтез когнитивного, предметно-практического и личностного опыта, студент должен в динамике приобретать культурный опыт, осуществляя моделирование ситуаций и условий высокоэффективной профессиональной деятельности, востребующих от него все более компетентных действий, оценок, рефлексии приобретаемого опыта. В этом и проявляется природа социально-профессиональной компетентности, являющаяся следствием саморазвития в динамике менеджера государственного управления «технологической» и личностной составляющих, целостной самоорганизации и синтеза своего деятельностного и личностного опыта.

*Таким образом, формирование социально-профессиональной компетентности будущего менеджера государственного управления закономерно обусловлено ожиданиями общества и государства в личности современного специалиста, обладающего как классическими, так и современными знаниями и технологиями государственного управления; эффективность формирования детерминирована внутренними факторами и внешними усло-*

*виями, связанными с личностными характеристиками субъекта культуры профессиональной деятельности; сопровождается принятием культурной нормы административного (публичного) менеджмента.*

Поскольку бюрократия (клуб менеджеров государственного управления) рассматривается нами как особая статусная группа со специфическими взглядами и ценностными ориентациями, стремящаяся к обладанию общественной властью, административный (публичный) менеджмент связан с использованием комплекса методов и приемов: согласование в развитии подструктур социальной системы; демократизация стиля управления; совершенствование управленческого процесса. Следовательно, менеджмент на уровне личности менеджера государственного управления связан с наличием инновационного социокультурного пространства и его информационным насыщением. При этом образовательная среда вуза, в котором реализуется задача формирования социально – профессиональной компетентности, выступает частью социокультурного пространства – системного явления, выполняющего функцию фактора развития личности менеджера, включающего систему социальных институтов, ценности, традиции и обычаи бюрократической организации, общественные идеалы.

Следует отметить, что эффективность воздействия социокультурного пространства зависит от его информационного наполнения и включает в себя широкий выбор ценностей, связанных с удовлетворением социокультурных потребностей менеджеров государственного управления; субординацию ценностей при присвоении их личностью; ценностные ориентации социума; «ориентацию на ценности социокультурной сферы деятельности» [4, с. 94].

Концепция реализации интегративно-культурологического подхода к формированию социально-профессиональной компетентности менеджера государственного управления представляет собой сложную систему теоретико-методологических знаний о сущности социально-профессиональной компетентности менеджера, базирующуюся на целях интегративно-культурологического подхода, интегрированных образовательных технологий (самопознания, саморазвития, самосовершенствования, рефлексивного взаимодействия), применение которых, на наш взгляд, будет содействовать реализации основной цели образовательного процесса – формирования личности специалиста.

В рамках обозначенной концепции социально-профессиональная компетентность менеджера государственного управления рассматривается нами и как универсальное личностное качество, и как главный образовательный ресурс, как способность личности добывать актуальные знания, «отфильтровывать, инвентаризировать, интегрировать, превращать в новый тип знаний, в главную производительную силу» [5, с. 43].

Теоретической основой выделения групп ключевых социальных компетентностей, владение которыми позволяет менеджеру государственного управления осуществлять культуросообразную управленческую деятельность, послужило сформулированное проф. И. А. Зимней положение о том, что основу составляет целостная социально-профессиональная компетентность. Наряду с социальной составляющей социально-профессиональной компетентности в ней присутствует и собственно профессиональная, основанная на системных междисциплинарных, структурированных знаниях; на множестве культурных практик, например, практик социальной инженерии, проектирования, социального дизайна, программирования, исследования, моделирования.

*С этой позиции в концепции мы выделяем четыре основные группы компетентностей менеджера государственного управления: поликультурная, интеркультурная, образовательная, профессиональная.*

Личность компетентного менеджера государственного управления выражается во внутреннем единстве профессионального и личностного «я», в возделывании в себе культурных качеств с опорой на собственную позитивную деятельность, в связанности систем общечеловеческих ценностей и ценностей бюрократической организации. Менеджер выступает как человек, ориентированный на выполнение социально значимых и полезных дел, как профессионал, «нравственно дисциплинированный и самоотверженный» [6, с. 555], понимающий личную ответственность за сохранение социального мира, за последствия совершаемых действий и принятых решений. Профессиональные знания, прежде чем воплотятся в публичной деятельности, наполняются ценностными смыслами, становятся внутренним убеждением менеджера, частью его оценочных и понятийных категорий, установок, поведенческих стереотипов. Профессионально значимые индивидуальные качества выступают как некое новообразование, в котором внешние характеристики и требования преобразуются в алгоритмы действий, создавая индивидуальную неповторимость специалиста.

Опыт собственной управленческой практики и анализ научных исследований позволяет нам выделить в содержании социально-профессиональной компетентности менеджера государственного управления следующие уровни:

1) *образовательный* (характеризуется образованностью, способностью управлять информационными потоками, использованием профессиональных знаний, адекватной постановкой управленческих задач и эффективным их решением в рамках нормированной деятельности);

2) *деловой* (решение вопросов государственного значения в полном соответствии с законодательством и процедурами, соблюдение принципов должностной субординации, регламентация компетенции каждого уровня иерархии, успешность профессиональной деятельности, беспристрастность

и рациональность, умение целеполагать, диагностировать, проектировать, исследовать, рассчитывать, конструировать и т. д.);

3) *ценностный* (ответственность, честность, исполнительность, профессионализм, образованность, аполитичность, сохранение позитивных традиций бюрократической организации);

4) *эмоциональный* (позитивность эмоционального настроения, нравственность, справедливость, духовность, отзывчивость, доброжелательность, чуткость).

*Опираясь на философскую, психолого-педагогическую и специальную литературу по проблемам формирования социально-профессиональной компетентности, мы выявили закономерности и связанные с ними принципы:*

– интересубъективности, утверждающий социальную справедливость при целесообразном государственном управлении;

– рефлексии, предполагающий оценку мыслительных действий при принятии управленческих решений;

– культуросообразности, предполагающий постижение и включенность менеджеров государственного управления в мировую, национальную и региональную профессиональную культурную среду;

– ориентации на личностные ценности и ценности бюрократической организации.

Итак, при рассмотрении педагогической проблемы формирования социально – профессиональной компетентности менеджеров государственного управления следует иметь ввиду, что это проблема формирования в человеке его собственной субъектности, мыслительных и личностных качеств, которые в совокупности с собственной деятельностью позволяют выстраивать траекторию личностно – профессионального развития, самоопределяться, самопроектироваться и самоорганизовываться в культуре с помощью разных культурных практик. Социально – профессиональная компетентность обеспечивает легитимному носителю властных полномочий возможность приобретать, анализировать, распространять опыт в сфере государственного управления, совершенствовать способность добывать и интегрировать знания, превращать их в целесообразно оформленные действия, корректировать практику публичной деятельности с учетом интересов сторон властного взаимодействия. Педагогическая позиция по отношению к будущим менеджерам государственного управления является принципиальной при постановке проблемы качества новой бюрократии, компетенционные параметры которой сосредоточиваются сегодня на разных полюсах общественной и государственной жизни: социальном, экономическом, политическом.

Развитая социально – профессиональная компетентность является признаком сформированной личности – «человека культуры», носителя образ-



цов культуры профессиональной деятельности, эффективно осуществляющего общественное управление.

### Библиографический список

1. **Weber, M.** Wirtschaft und Gesellschaft. S. 562.
2. **Weber, M.** Wirtschaft und Gesellschaft. S. 129.
3. **Соколова, Л. Б.** Философия образования как сущность мировоззренческих оснований образовательного процесса [Текст] / Л. Б. Соколова // Credo. – 1997. – № 4. – 36 с.
4. **Кирьякова, А. В.** Теория ориентации личности в мире ценностей: [Текст] Монография / А. В. Кирьякова. – Оренбург, Южный Урал, 1996. – 190 с.
5. **Библер, В. С.** От наукоучения к логике культуры [Текст] / В. С. Библер. – М.: Наука, 1981. – 236 с.
6. **Weber, M.** Wirtschaft und Gesellschaft. S. 562.

УДК 159.98

*О. Н. Стружевская*

## ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ СОЗНАНИЕ БУДУЩИХ ПСИХОЛОГОВ В УСЛОВИЯХ ПОЛУЧЕНИЯ ВТОРОГО ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

На протяжении продолжительного времени развития цивилизации социальная, производственная, бытовая сферы бытия человека не требовали от человека прилагать усилия по обучению на протяжении всей своей жизни и, более того, не позволяли ему этого делать в силу объективных причин. Поэтому образование взрослых долгое время не получало масштабного развития из-за отсутствия общественной потребности в развитии науки об обучении взрослых (А. А. Андреева).

Необходимость в приобретении новых блоков компетентности у современного человека возникает практически каждый день, поскольку его образовательные потребности уже не ограничиваются общим средним и определенным профессиональным образованием. Однако возможность выбора путей обучения ставит перед человеком новые сложные задачи. Он сам становится реальным субъектом процесса своего обучения. Это требует от индивида новой компетентности – умения учиться, организовывать свое обучение, а так же более высокого уровня сознания. Высшее образование, предоставляет человеку возможность приобретать знания, умения, навыки и качества, необходимые ему для профессионального и социального про-

движения, для развития личности, для улучшения всех сфер своей жизни, для гармонизации своей антропосферы практически на протяжении всей его жизни (А. А. Андреева). Одним из способов реализации непрерывного образования в течение всей жизни является получение второго высшего образования.

Анализ научно-исследовательской литературы по данной проблеме позволил обнаружить неоднозначность трактовок сущности, структуры и места второго высшего образования в системе непрерывного обучения, что свидетельствует не только о недостаточной степени проработанности данной проблемы, но и о сложности самого понятия, изучение содержания которого значимо для определения перспектив развития второго высшего образования и влияния его на разные стороны профессионализации человека.

Проблема второго высшего образования и его особенностей получила освещение, в основном, в периодических и популярных изданиях. Анализ литературы выявил следующие проблемы: 1) в психологии проблема профессионального развития студентов в условиях получения второго высшего образования изучена недостаточно полно, большинство исследований проведено в рамках социологических наук (С. Ю. Барсукова, Г. Е. Зборовский, Е. А. Шуклина, В. В. Сериков); 2) вопросы, рассматриваемые авторами, касаются мотивации получения второго высшего образования, ценностных ориентаций студентов их профессионального самосознания, в то время как изучению профессионального сознания посвящено незначительное количество работ; 3) в исследовании профессионального сознания студентов, разных специальностей, в условиях получения второго высшего образования отсутствует системность: в большей степени изучено профессиональное сознание студентов педагогических, юридических специальностей, в меньшей степени экономических и психологических.

Смещение исследовательского интереса от разработки описательно-нормативных моделей личности деятельности специалиста, на основе которых формулировались требования к содержанию его профессиональной подготовки (профессиографический подход), к исследованию профессионального сознания и самосознания субъекта деятельности – его ценностей, смысловых образований, рефлексии приводит в психологии к необходимости выхода за пределы узкотехнологического понимания профессиональной деятельности в сферу психологии сознания, развитие которого рассматривается как основное содержание процесса профессионализации (Е. А. Климов, А. К. Маркова, Э. Ф. Зеер). В ряде работ указывается на необходимость проведения такого рода исследований профессионального сознания, которые открывали бы и обосновывали пути его целенаправленного формирования, поскольку «профессиональное сознание требует специальной работы по его развитию» [4]. Современные исследователи (Г. В. Акопов, Н. Н. Нечаев, Д. В. Ронзин, В. К. Рябцев и др.) отмечают, что профессиональное сознание связано с

профессиональной деятельностью, реально отражающей процесс профессионализации, прежде всего – на этапе вузовского обучения.

Проведенный анализ существующих подходов и моделей профессионального сознания (Г. А. Акопов, В. А. Ганзен, Н. И. Нечаев, Е. Н. Рогов, Е. Е. Сапогова, А. М. Эткинд) позволяет сделать следующие выводы.

Существенным является осознание факта несводимости целого к частям и стратегии развития профессионального сознания посредством профессионализации отдельных компонентов.

Вместе с тем представленные модели носят преимущественно описательный характер.

Остается открытым вопрос о психологических механизмах и условиях развития и формирования профессионального сознания.

Возможным объяснением видится то обстоятельство, что значительное число исследований обуславливается профессиографическим подходом.

Недостаточная теоретическая и практическая проработка исследуемой проблемы, ее сложность и противоречивость определили необходимость разработки модели профессионального сознания психолога. Методологической основой данной модели является деятельностный подход, разработанный С. Л. Рубинштейном, А. Н. Леонтьевым, Г. П. Щедровицким, А. В. Брушлинским, а так же концепция индивидуального сознания А. Н. Леонтьева.

*На наш взгляд, профессиональное сознание психолога состоит из системы профессиональных значений и личностных смыслов профессионала, уровень функционирования которой определяет отношение его к характеру, процессу, направленности и результатам деятельности.*

Развитие профессионального сознания происходит благодаря усвоению системы сенсорных, операциональных, эмоциональных эталонов и других форм значений (Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, В. П. Зинченко, В. Ф. Петренко). Рамки такого описания накладываются на деятельность, в которые вовлечен человек, его «личная история деятельности». Обращаясь ко взрослому человеку, В. П. Серкин видит проявления этой культурно-деятельностной обусловленности форм презентации в таких феноменах, как когнитивный стиль и профессиональная семантика, наличие систем оценок, устойчиво характеризующих любые понятия и др.

Рассмотрение деятельности как системообразующего фактора индивидуальных систем значений, учет того фактора, что составляющими значения являются именно функциональные для деятельности отношения реальности, позволяет раскрыть процессы развития этих систем, их последовательность и специфику в связи с развитием ведущих и сопутствующих им деятельностей (А. Н. Леонтьев, Д. Б. Эльконин, А. Г. Асмолов).

Тезис о зависимости систем значений от деятельностного контекста подтверждается данными о профессиональном видении мира (Е. А. Климов, В. Ф. Петренко, Е. Ю. Артемьева), образе мира (А. Н. Леонтьев).

В связи с пониманием деятельности как системообразующего фактора развития систем значений можно предположить дальнейшую специализацию профессионализации последних (Е. А. Климов, Е. Ю. Артемьева) с одной стороны, и нарастание их диалектичности и релятивизма с другой (В. П. Серкин).

Значения в профессиональном сознании психолога не существуют изолированно друг от друга, их существование предполагает некоторую систему. В отечественной психологии исследованию процессов образования систем значений посвящено относительно небольшое количество работ П. Я. Гальперин, Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн, А. Р. Лурия, Г. П. Щедровицкий, Е. Ю. Артемьева, Д. А. Леонтьев. *Анализ данных источников позволяет сделать вывод, что осознание средств сознания (понятий, системы значений) необходимы психологу как субъекту для разведения картины (образа) мира и собственно профессиональной действительности.*

Значения в сознании психолога представлены понятийным аппаратом психологии, который формируется благодаря процессам абстрагирования и обобщения. Однако на практике даже у дипломированных психологов нередко возникают проблемы, связанные с несформированностью средств взаимодействия с клиентом (Л. В. Бондарева). Одной из причин этого является, недостаточно четкое понимание специфики когнитивного и языкового планов сознания при усвоении нового для студентов языка профессионального общения. В вузовском обучении у студента-психолога формируется по существу только когнитивный план сознания профессионального языка, т. е. он компетентен в выборе объекта изучения и адекватных для этого средств, способов обработки и интерпретации, языковой же план сознания, ориентирующий слушателей в совместной деятельности с говорящим, чаще всего складывается стихийно (Г. С. Парыгин).

*Системообразующим фактором развития профессионального сознания является профессиональная деятельность психолога. Под системообразующим фактором системы понимают интегрирующий фактор, который является ее активным центром и совпадает с ее сущностью.* Он обеспечивает целостность, устойчивость, формирование системой собственных внутренних условий существования и предпосылок нового, выступая категорическим императивом для компоновки, создания благоприятной системы, отбора нужных степеней свободы деятельности, темпов реализации отдельных механизмов, реорганизации и остановки дальнейшей мобилизации системы (Б. Ф. Ломов). Детерминированность значения деятельностью обуславливается тем, что в практической деятельности весь состав призна-

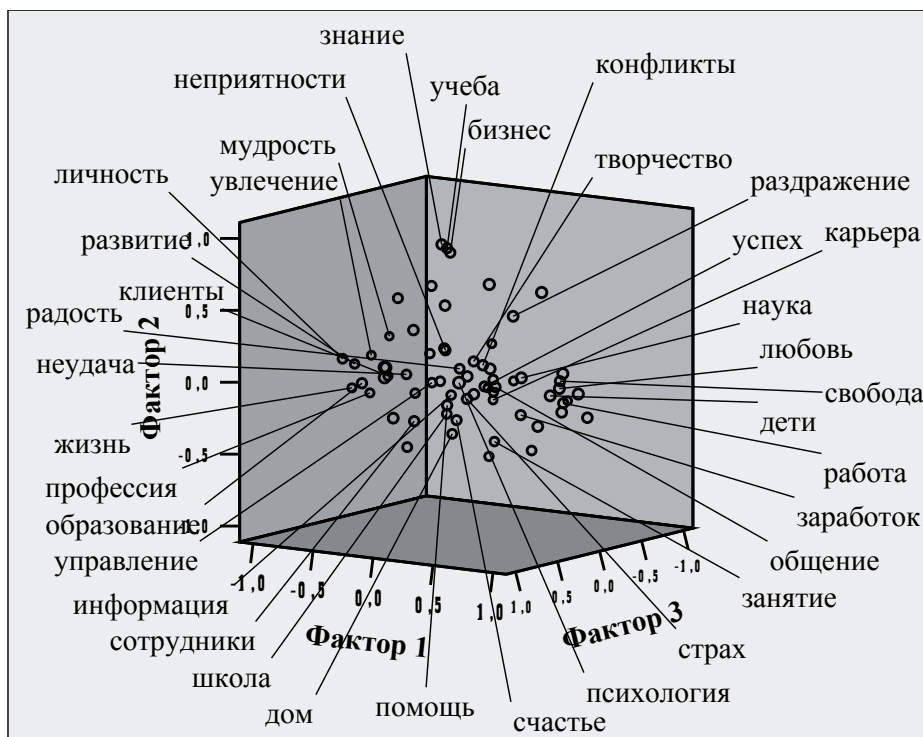
ков, характеризующих значение, не дан изначально, этот состав признаков не выбирается из готового набора, а формируется (узнается, осваивается, выстраивается) (Л. С. Выготский).

*Таким образом, исходя из теоретических предпосылок, мы предполагаем, что различия в содержании и структуре профессионального сознания будущих психологов в условиях получения второго высшего образования будут обусловлены типом специальности первого высшего образования и опытом работы по ней.*

Для изучения содержания и структуры профессионального сознания будущих психологов в условиях получения второго высшего образования мы применяли следующие методы: а) методы получения информации: психосемантический дифференциал; методика «Цветовых метафор» И. Л. Соломина; б) методы обработки эмпирического материала: контент-анализ; в) методы количественного описания материала: непараметрические методы статистической обработки эмпирических данных с использованием пакета математической статистики SPSS 13.0.

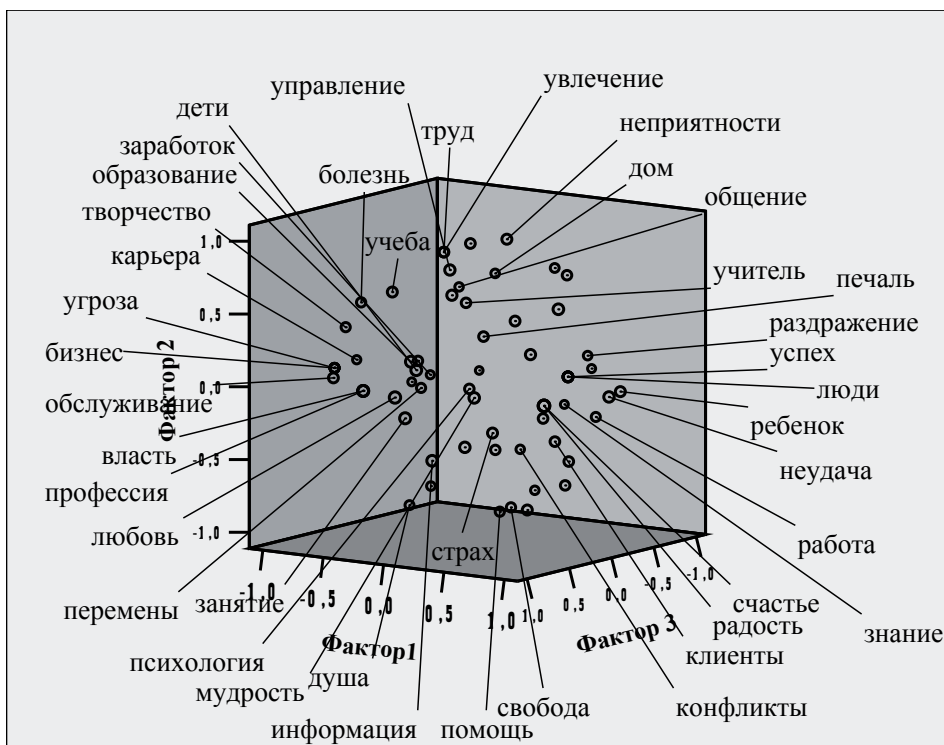
Формирование выборки происходило на основе стратометрического способа. Стратами исследования явились: пол (мужской и женский), возраст (27–45 лет), наличие первого высшего образования (гуманитарное, техническое, экономическое, юридическое), курс обучения (1, 2 и 3). Количество человек в выборке составило 374 человека.

По результатам исследования необходимо отметить, что у студентов, у которых первое высшее образование является технически, юридическим и экономическим происходит увеличение размерности семантического пространства – числа независимых факторов. Анализ семантического поля показал, что у студентов-инженеров и студентов-юристов ключевые понятия, отражающие профессиональное сознание, представлены в нескольких факторах, что свидетельствует о когнитивной простоте и связи в профессиональном сознании профессиональных семантических единиц с разными сторонами действительности. Данный факт позволяет интерпретировать испытываемыми профессиональные ситуации широко и рассматривать их многосторонне. Это обуславливает выбор студентами, как будущими психологами, разных психологических технологий и стратегий профессионального поведения. Однако высокие корреляционные связи между ключевыми понятиями указывают на жесткость сознания (рис. 1).



**Рис. 1. График факторов в повернутом пространстве (семантическое поле профессионального сознания студентов 1 курса технической специальности по первому высшему образованию)**

У студентов экономической специальности ключевые понятия, отражающие профессиональное сознание также представлены в нескольких факторах, что свидетельствует о когнитивной простоте. В данной группе выборки наблюдаются в большинстве случаев низкие корреляционные связи между ключевыми понятиями, что указывает на рыхлость сознания. У студентов-педагогов, были выявлены низкие коэффициенты корреляции, что характеризует профессиональное сознание как рыхлое и когнитивно простое. Данный факт может свидетельствовать о сложностях формирования у этой категории студентов профессионального сознания психолога. Основные понятия, характеризующие сознание психолога, расположены на периферии. Ядро семантического пространства составляют слова, связанные с семьей, трудовой деятельностью. Ядра семантических полей профессионального сознания данной групп испытуемых практически не отличаются по уровню плотности от периферийных значений (рис. 2)



**Рис. 2. График факторов в повернутом пространстве (семантическое поле профессионального сознания студентов 1 курса юридической специальности по первому высшему образованию)**

Полученные результаты свидетельствует о том, что ни у одной категории студентов в большинстве случаев не было выявлено профессиональное сознание, близкое к модели. Данный факт можно объяснить влиянием семантических единиц профессионального сознания, сформированных при обучении по специальности первого высшего образования.

*Анализ семантических полей профессионального сознания будущих психологов выявил несколько их вариантов:*

- 1) ядро семантического поля составляют понятия, связанные с содержанием психологии, а на периферии находятся понятия, связанные с содержанием первого высшего образования;
- 2) ядро семантического поля составляют понятия, связанные с содержанием первого и второго высшего образования;
- 3) ядро семантического поля составляют понятия, связанные с содержанием первого образования, а семантические единицы психологической науки, находятся на периферии;
- 4) понятия, отражающие содержание первого и второго высшего образования, находятся на периферии, а ядро составляют понятия, относящиеся к семье, увлечениям и хобби;

5) ядра семантических полей профессионального сознания практически не отличаются по уровню плотности от периферийных значений.

Выявленные данные можно объяснить тем, что, как мы и предполагали, различия в содержании и структуре профессионального сознания будущих психологов в условиях получения второго высшего образования будут обусловлены типом специальности первого высшего образования и опытом работы по ней. У студентов со стажем работы более чем пять лет, в большей степени наблюдается третий вариант семантического поля профессионального сознания психолога; со стажем работы менее пяти лет и не работающих по специальности первого высшего образования отмечается второй вариант. По нашему мнению это происходит потому, что со стажем работы увеличивается количество и глубина представлений по профессиональной деятельности, а уровни категоризации значений связаны со знаниями субъекта и фиксированы в формах обобщения, принятых в определенной профессиональной среде (В. Ф. Петренко).

Так же быстро формируется профессиональное сознание психолога у студентов технических и юридических специальностей, а медленнее – экономических и педагогических. Объяснение этому мы находим у В. Ф. Петренко, который отмечает, что семантический дифференциал ориентирован на социальные установки, стереотипы и другие эмоционально насыщенные, слабо структурированные и мало осознаваемые формы обобщения. Кроме того, восприятие новых психологических представлений зависит от особенностей когнитивной деятельности студентов.

Таким образом, по нашему мнению, в учебно-образовательный процесс необходимо вводить дополнительный курс в форме факультатива, направленный на формирование профессионального сознания будущих психологов в условиях получения второго высшего образования.

### Библиографический список

1. **Леонтьев, Д. А.** Значение и личностный смысл: две стороны одной медали [Текст] / Д. А. Леонтьев // Психологический журнал. – 1996. – № 5. – С. 19–30.
2. **Леонтьев, А. Н.** Деятельность. Сознание. Личность [Текст] / А. Н. Леонтьев. – М.: Политиздат, 1975. – 302 с.
3. **Петренко, В. Ф.** Основы психосемантики [Текст] / В. Ф. Петренко – Смоленск: Изд-во СГУ, 1997. – 400 с.
4. **Сластенин, В. А.** Педагогика [Текст] / В. А. Сластенин – М.: Издательский Дом МАГИСТР-ПРЕСС, 2000. – 448 с.



*Н. Н. Овчинникова*

## **СИСТЕМА ФОРМИРОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННО- ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ ИНЖЕНЕРОВ**

Анализ состояния теории и практики высшего технического образования убедил нас, что обеспечение стабильности процесса формирования информационно-профессиональной компетентности возможно только при построении и реализации специальной педагогической системы. В данной статье представлена наша точка зрения на содержание системы формирования информационно-профессиональной компетентности будущего инженера.

Мы разделяем точку зрения тех авторов (В. А. Адольф, Ю. В. Варданян, В. А. Слостенин и др.) которые трактуют *профессиональная компетентность* как гибкую, динамически развивающуюся совокупность необходимых для осуществления деятельности знаний, умений, качеств личности специалиста и опыта профессиональной деятельности. *Информационно-профессиональную компетентность* будущего инженера мы определяем как информационную компоненту профессиональной компетентности, отражающую готовность и способность осуществлять информационную деятельность в рамках профессиональной деятельности инженера. При этом под *формированием информационно-профессиональной компетентности будущих инженеров* будем понимать процесс систематизированного накопления в ее содержании позитивных количественных и качественных изменений, позволяющих будущим инженерам эффективно осуществлять информационно-профессиональную деятельность.

Анализ теоретико-методологических подходов к исследованию проблем высшего профессионального образования привел нас к выводу, что изучение с целью дальнейшего совершенствования процесса формирования информационно-профессиональной компетентности наиболее продуктивно с точки зрения двух основных подходов – системного и информационного. Их выбор обусловлен: во-первых, ключевой задачей нашего исследования – построением педагогической системы; во-вторых, самой природой формируемого вида компетентности.

Рассмотрим результат применения каждого из подходов к исследованию нашей проблемы.

В трактовке *системного подхода* мы придерживаемся, позиции ученых о том, что он представляет собой методологическую ориентацию исследования, с которой рассматривается объект, и предполагает выявление у него системных характеристик.

Следуя логике применения системного подхода к изучению процесса формирования у студентов информационно-профессиональной компетентности, прежде всего, необходимо выделить и описать его основные системные свойства (элемент, компонент, системообразующие факторы, целостность, связи). Так как педагогический процесс представляет собой целенаправленное, содержательно насыщенное и организационно оформленное взаимодействие преподавателя и студентов, направленное на сознательное и прочное усвоение последними знаний, умений и навыков, формирование способности применить их на практике [2, с. 128], то процесс формирования информационно-профессиональной компетентности будущих инженеров относится к педагогическим. Как педагогический процесс он, согласно исследованиям В. А. Сластенина [1], может идентифицироваться и как педагогическая система. Таким образом, система формирования информационно-профессиональной компетентности будущих инженеров является подсистемой системы профессионально-технической подготовки. Это позволяет осуществлять реализацию процесса формирования информационно-профессиональной компетентности будущих инженеров с учетом принципов профессионального образования.

Процесс формирования информационно-профессиональной компетентности будущих инженеров является открытой системой, т. е. подверженной воздействиям информационно-культурной среды. При этом происходит постоянное накопление информации, ее обновление. Таким образом, система формирования информационно-профессиональной компетентности развивается во времени.

В процессе формирования информационно-профессиональной компетентности будущих инженеров необходимо обеспечить усвоение студентами целостной системы знаний в области информационно-профессиональной деятельности. Это предполагает освоение будущими инженерами соответствующей терминологии, знакомство с теориями, изучение исторических фактов их становления, формирование необходимых для самостоятельной информационно-профессиональной деятельности умений. Ориентация на практику в процессе подготовки студентов определяет не только формирование умений выполнять отдельные операции, но и развивает мышление, ценностные ориентации, обогащает социальный опыт, воспитывает необходимые качества личности.

Итак, с учетом всего вышеизложенного, системный подход к проблеме формирования информационно-профессиональной компетентности будущих инженеров используется нами через целостную реализацию следующих положений:

– система формирования информационно-профессиональной компетентности будущих инженеров является подсистемой системы профессиональ-

но–технической подготовки, что позволяет осуществлять ее реализацию с учетом общедидактических принципов профессионального образования;

– формирование информационно-профессиональной компетентности как педагогической системы носит открытый, вероятностный характер, обладает гибкостью, динамичностью, универсальностью, управляемостью;

– информационно-профессиональная компетентность может рассматриваться как педагогическая система, являющаяся целостным образованием специальных знаний, умений, навыков, опыта и качеств личности будущего инженера, обеспечивающего эффективность осуществления информационной деятельности в составе профессиональной деятельности;

– эффективность процесса формирования информационно-профессиональной компетентности будущих инженеров зависит от организации целенаправленных системных воздействий на процесс подготовки к осуществлению информационной деятельности и созданию специальных педагогических условий.

Поскольку при изучении любого объекта, процесса или явления в природе и обществе необходимо выявить и проанализировать наиболее характерные для них информационные аспекты, то для наиболее полного исследования процесса формирования информационно-профессиональной компетентности, нами был выбран информационный подход. **Информационный подход** представляет собой способ абстрактно-обобщенного описания и изучения информационного аспекта функционирования и структурообразования сложных систем, информационных связей и отношений на языке теории информации [3, с. 31].

Данный подход позволяет с единых позиций изучить те аспекты природных и социальных объектов, для которых существенным является процесс информационного обмена. При этом он требует абстрагирования от биологической, социальной, физической сущности объекта, выявления и изучения его информационной природы, т. е. подразумевает исследование объекта как системы, способной воспринимать, хранить, перерабатывать и передавать информацию.

Информационный подход тесно связан с системным подходом, так как базируется на общей теории систем и направлен на изучение информационного взаимодействия именно между системами. С точки зрения информационного подхода формирование информационно-профессиональной компетентности будущего инженера происходит в процессе получения, структурирования и использования информации. При этом процесс формирования информационно-профессиональной компетентности будущего инженера предполагает постоянный обмен информацией с внешней средой, и потому является открытым. Формирование информационно-профессиональной компетентности будущего инженера осуществлялось нами при

помощи информационного подхода через основные функции получения, передачи, распознавания, преобразования и хранения информации.

Информационный подход к созданию системы формирования информационно-профессиональной компетентности будущих инженеров используется нами через целостную реализацию следующих положений:

– эффективность процесса формирования информационно-профессиональной компетентности будущих инженеров зависит от общей структуры информационных процессов, а также способов и процедур качественного преобразования информации;

– формирование информационно-профессиональной компетентности будущего инженера осуществляется через основные функции получения, передачи, распознавания, преобразования и хранения информации;

– процесс формирования информационно-профессиональной компетентности будущего инженера всегда является открытым, предполагающим постоянный обмен информации с внешней средой.

Таким образом, нами осуществлен и обоснован выбор теоретико-методологических подходов к исследованию проблемы и определены их ключевые положения. В результате исследования мы пришли к выводу, что построение системы формирования информационно-профессиональной компетентности будущих инженеров эффективно с позиций системного и информационного подходов. Их взаимодополняющее применение способно обеспечить организационную комплексность исследования процесса формирования информационно-профессиональной компетентности будущих инженеров.

Для характеристики системы представим ее общую структуру:

1) *мотивационно-целевой блок* – постановка целей и задач подготовки, создание мотивационной базы информационно-профессиональной подготовки;

2) *содержательно-технологический блок* – содержание подготовки, технологии, методы и средства;

3) *оценочно-коррекционный блок* – оценка и самооценка, коррекционные мероприятия.

Рассмотрим содержание каждого блока модуля.

*Мотивационно-целевой блок.* Основной целью системы информационно-профессиональной подготовки студентов технического вуза является обеспечение формирования информационно-профессиональной компетентности. В мотивационно-целевой блок входят специально организованные стимулирующие воздействия на студентов, переводящие их личностные потребности в осознаваемые мотивы обучения. В научной литературе предлагаются самые разнообразные методы мотивации к деятельности: разъяснение, убеждение, игра, выдвигание противоречия, обоснование, требование и др. Работа по формированию мотивации, как правило, осуществляется непосредственно преподавателем. К данному процессу подключаются студенты,

когда мотивационные процедуры осуществляются с помощью деловых имитационных игр, соревнований и т. д.

Формирование у будущих инженеров устойчивого мотива становления и совершенствования информационно-профессиональной компетентности требует индивидуального подхода к студенту, а также учета особенностей педагогического стиля преподавателя. Формирование информационно-профессиональной компетентности будущих инженеров предполагает формирование положительной мотивации к выполнению научно-технических работ. В частности, в качестве средств мотивации мы использовали современные высоко эффективные образовательные технологии, учитывающие межпредметные связи, постоянный контроль достижений студентов в области научно-технического творчества.

После создания мотива, побуждающего будущих инженеров к изучению материала, важно не потерять положительный настрой на обучение и в процессе изложения материала удовлетворять потребности, выявленные в процессе мотивации: познавательные, эмоциональные, нравственные, коммуникативные, социальные и др. Организовать подобный цикл позволяет соответствующим образом подобранное содержание учебного материала и технология его изложения.

Таким образом, мотивационно-целевой блок выполняет мотивационную, целеполагающую и координационную функции процесса формирования информационно-профессиональной компетентности будущих инженеров.

В *содержательно-технологическом блоке* представлены учебно-воспитательные процедуры, способствующие наиболее эффективному формированию информационно-профессиональной компетентности.

Содержание учебного материала определяется целью и направлено на приобретение будущими инженерами знаний, умений, навыков и опыта по соответствующим компонентам системы информационно-профессиональной подготовки. Содержание данного блока определяется самим преподавателем и условиями, в которых осуществляется процесс подготовки. В настоящее время широкое распространение в условиях высшего технического образования получили технологии проблемного обучения, уровневой дифференциации, контекстного обучения, активизации деятельности студентов и др. Для успешного усвоения содержания необходимо знать и учитывать актуальный уровень развития знаний, умений, навыков и опыта у будущих инженеров, а также иметь достаточный и доступный объем информационных источников для самостоятельного устранения студентами имеющихся пробелов.

Таким образом, содержательно-технологический блок выполняет обучающую, развивающую, воспитательную, информационную, управленческую и организационную функции процесса формирования информационно-профессиональной компетентности будущих инженеров

В *оценочно-коррекционном блоке* представляются критерии и показатели оценивания качества усвоенных элементов, позволяющие преподавателю оценить уровень подготовки студента, имеющиеся пробелы в подготовленности студентов. Критерии оценки результатов деятельности студентов и методики измерения сообщаются студентам перед началом изучения. Информация о результатах оценивания является основой для проектирования и реализации коррекционных мероприятий.

В начале, с целью дальнейшего отслеживания результата обучения, необходимо провести оценку имеющегося уровня знаний, умений, навыков и опыта. Результаты фиксируются в виде заключения: готов или не готов студент к усвоению материала.

Процедура оценивания опыта деятельности, умений и навыков проводится как в течении всего изучения материала, так и по окончании с помощью следующих методов: тестирование, контрольные работы, рейтинг, опросы по теории и др. Данный блок завершается выставлением оценки «неудовлетворительно», «удовлетворительно», «хорошо» или «отлично» усвоил студент содержание материала. В случае если оценка ниже удовлетворительной, то реализуется программа коррекционных процедур, направленным на устранение недочетов в знаниях, умениях, навыках будущих инженеров, проводится повторное оценивание и т. д.

Таким образом, оценочно-коррекционный блок выполняет диагностическую, контролирующую и коррекционную функции процесса формирования информационно-профессиональной компетентности будущих инженеров

Докажем, что выделенные нами элементы информационно-профессиональной компетентности действительно образуют педагогическую систему. Для этого установим их соответствие системным характеристикам, приведенным Е. В. Яковлевым и Н. О. Яковлевой [4, с. 84]: «1) совокупность элементов системы отграничена от окружающей среды; 2) между элементами существует взаимная связь; 3) элементы взаимодействуют между собой; 4) элементы в отдельности существуют лишь благодаря существованию целого; 5) свойства совокупности в целом не сводятся к сумме свойств составляющих ее элементов; 6) свойства совокупности в целом не выводятся из свойств составляющих ее элементов; 7) функционирование совокупности несводимо к функционированию отдельных элементов; 8) существуют системообразующие факторы, обеспечивающие вышеперечисленные свойства».

Главным системообразующим фактором чаще всего называют цель педагогической системы, поскольку именно относительно нее, как правило, упорядочены элементы в системе. Мы придерживаемся данной точки зрения, оговорив, что *цель* нашей системы – формирование информационно-профессиональной компетентности будущих инженеров является *основным*

*внешним системообразующим фактором*, так как именно она способствует возникновению и развитию системы.

*Основным внутренним системообразующим фактором* системы формирования информационно-профессиональной компетентности будущих инженеров является информационно-техническая задача. В нашем исследовании мы будем придерживаться классификации задач предложенной Н. М. Яковлевой [5]. Она предложила четыре фундаментальные группы задач: методологические, теоретические, методические и практические, а внутри каждой группы выделила задачи логико-поисковые, познавательно-поисковые, исследовательские, творческие. Мы считаем, что целесообразно предъявлять студентам для решения не разрозненные задачи, а их логическую цепочку. Для этого нами была разработана система задач, объединенная целями формирования информационно-профессиональной компетентности будущих инженеров.

*Первое свойство.* Посредством специально организованных мероприятий, которые направлены на формирование отдельных компонентов профессиональной компетентности специалиста, и в частности, информационной компетентности, элементы информационно-профессиональной компетентности будущих инженеров отграничены от системы профессиональной подготовки инженеров. Выделенные нами элементы информационно-профессиональной компетентности будущих инженеров в совокупности отграничены от окружающей среды. При этом система не теряет связей со своей метасистемой, являясь ее элементом.

*Второе и третье свойства.* Между элементами нашей системы существует взаимная связь и в ходе ее реализации они взаимодействуют между собой. То, что между элементами существует взаимодействие очевидно из теории деятельности. Так, например, знания по теории информационных технологий определяют умения, навыки и опыт их применения, и, наоборот, сформированность умений, навыков и опыта способствуют закреплению знаний. Связи формируются постепенно: вначале студенты приобретают знания, затем на их основе вырабатываются умения и навыки, последним этапом является передача опыта практической деятельности. По окончании подготовки связи между элементами должны укрепиться и стать взаимно обратными: знания подкрепляются умениями и навыками, умения и навыки закрепляют и пополняют знания; они же способствуют развитию и совершенствованию практического опыта, и наоборот; опыт деятельности стимулирует закрепление и совершенствование знаний, а они в свою очередь способствуют накоплению практического опыта. В итоге между всеми элементами системы должны укрепиться устойчивые связи. В случае если студенты демонстрируют успешное усвоение каждого элемента и осознают взаимодействие и связь между ними, то можно считать, система успешно реализована, цель подготовки достигнута – сформирована информацион-

но-профессиональная компетентность. Для выявления цели и результата подготовки необходимо организовать специальные контрольно-оценочные мероприятия. В случае если результат не соответствует поставленной цели, то преподаватель должен выбрать и предпринять специальные коррекционные меры для устранения несоответствий, воздействуя на систему подготовки изнутри.

*Четвертое свойство.* Элементы в отдельности существуют лишь благодаря существованию целого. Знания, не подкрепленные умениями, навыками и опытом со временем утрачиваются. В то же время умения, навыки и опыт без соответствующих знаний приобретаются в длительном процессе деятельности, сопровождаемом значительными трудовыми затратами и профессиональными ошибками. Таким образом, элементы информационно-профессиональной подготовки в отдельности: знания, умения, навыки, опыт деятельности в не связи между собой теряют смысл существования. Данный факт говорит о том, что элементы подготовки в отдельности существуют лишь благодаря существованию системы в целом.

*Пятое и шестое свойства.* Свойства совокупности в целом не сводятся к сумме свойств составляющих ее элементов и свойства совокупности в целом не выводятся из свойств. Если рассматривать сумму свойств элементов системы информационно-профессиональной подготовки, то с одной стороны получим совокупность, обладающую избыточными свойствами по отношению к системе, с другой стороны могут быть выпущены из внимания свойства, характерные для нее. Например, сумма знаний превышает уровень, необходимый для формирования информационно-профессиональной компетентности. В условиях излишка приобретенных знаний теряется значимость фактов и понятийного аппарата, обеспечивающих эффективное владение информационно-профессиональными методами.

*Седьмое свойство.* Функционирование совокупности не сводится к функционированию отдельных элементов. Функциональное значение системы заключено в том, что она нацелена на формирование информационно-профессиональной компетентности будущих инженеров. Функции, выполняемые элементами нашей системы, вне ее более широки, так, например, знания по информационным технологиям, выполняют общеобразовательную, развивающую функции, и многие другие. Аналогичные примеры можно привести и для остальных элементов системы.

*Восьмое свойство.* Существуют системообразующие факторы, обеспечивающие вышеперечисленные свойства. Рассмотрим основные системообразующие факторы системы информационно-профессиональной подготовки будущих инженеров. Систообразующими факторами системы подготовки студентов к информационно-профессиональной деятельности, которые принято подразделять на внешние и внутренние, выступают ее целевые ориентации (внешний фактор), а также информационно-техническая задача



(внутренний фактор). Эти факторы способствуют сохранению целостности системы и обеспечению получения нового качества, несвойственного ее компонентам

Реализация системы на основе системного и информационного подходов базируется на следующих принципах: *научности* (в процессе формирования информационно-профессиональной компетентности будущих инженеров используются современные научные достижения в области педагогики, психологии, информационных технологий, техники), *динамичности* (развитие системы проявляется в постоянном накоплении информации, ее обновлении, совершенствовании элементов и структуры системы и происходит путем смены ее качественных состояний), *профессиональной направленности* (необходимость учета при проектировании и реализации процесса подготовки профессиональных требований, общественных потребностей, а также личностных интересов и способностей студентов), *активности и самостоятельности* (целесообразная минимизация прямой преподавательской помощи студентам в процессе их исследовательской подготовки и ориентация на самостоятельность в осуществляемых будущими специалистами информационно-технических исследованиях), *обратной связи* (систематическое получение преподавателем информации о состоянии полученных результатов с целью осуществления педагогического сопровождения и поддержки).

Выявление педагогических условий эффективного функционирования системы формирования информационно-профессиональной компетентности будущих инженеров осуществлялось нами исходя из сущности и особенностей данной системы; условий эффективности профессионального образования в целом; социального заказа высшему техническому образованию, характеристики сущности подготовки будущих инженеров к информационно-профессиональной деятельности с учетом специфики образовательного процесса в учреждении высшего профессионально-технического образования.

Первое условие – *создание внешней информационно-образовательной среды* – способствует формированию положительной мотивации к выполнению научно-технических работ, повышению качества обучения, выполнению требований профессиональной направленности, внедрению информационных технологий в образование, а также подготовке будущих специалистов к работе в условиях динамичного информационного потока. Реализация данного условия осуществлялась нами через решение студентами задач с использованием современных информационных технологий. При этом задача формирования информационно-профессиональной компетентности будущего инженера решается успешнее, если учебные задачи, решаемые с использованием информационных технологий обучения, связаны с практической деятельностью будущего инженера или представляют интерес в

его сегодняшней учебной работе. Условие реализуется на протяжении всего процесса подготовки, но наибольшее влияние оказывает на мотивационно-целевой и содержательно-технологический блоки.

Второе педагогическое условие – *включение студентов в активную проектировочную деятельность* – обеспечивает их личностное развитие, способствует совершенствованию профессиональной подготовки и оказывает продуктивное влияние на становление опыта и совершенствование информационно-профессиональной компетентности. Учебно-проектировочная деятельность осуществлялась в рамках метода проектов – системы обучения, при которой студенты приобретают знания и умения в процессе планирования и выполнения постепенно усложняющихся практических заданий, называемых проектами. Данное условие реализовывалось через создание, оформление и публичную защиту студентами учебных проектов исследовательского, творческого, информационного и прикладного характера. Реализация данного условия способствует осознанному и глубокому освоению содержания и усиливает содержательно-технологический блок системы.

Третье педагогическое условие – *развитие творческого потенциала будущих инженеров* – является важным условием раскрытия внутренних резервов каждого студента, что способствует, в конечном счете, повышению качества их образования. Развитие творческого потенциала будущих инженеров способствует формированию активности, самостоятельности, инициативы, общей и профессиональной культуры, является результативным условием эффективного развития и функционирования нашей системы. Реализация данного условия эффективного развития и функционирования нашей системы через привлечение студентов к научно-исследовательской работе способствует накоплению опыта самообразования у будущих инженеров в информационно-профессиональной деятельности. Условие реализуется на протяжении всего процесса подготовки, но наибольшее влияние оказывает на мотивационно-целевой и содержательно-технологический блоки.

Информационно-профессиональная компетентность будущих инженеров оценивалась нами по следующим критериям: знания, умения и профессионально-важные качества личности, необходимые для осуществления информационно-профессиональной деятельности.

Характеристика проявления критерия «знания будущего специалиста, необходимые для осуществления информационно-профессиональной деятельности» отражена нами в виде критериально-уровневой шкалы (табл. 1).

**Характеристика уровней для определения степени проявления критерия  
«знания будущего специалиста, необходимые  
для осуществления информационно-профессиональной деятельности»**

<b>Уровень</b>	<b>Характеристика</b>
Низкий	Студент не имеет систематических знаний о информационно-профессиональной деятельности, допускает методологические и фактические ошибки, приводящие к смешению понятий, не владеет терминологией, неверно оформляет результаты.
Средний	Студент владеет ключевыми знаниями для осуществления информационно-профессиональной деятельности, ориентируется в процессе ее осуществления, имеет представления об источниках получения недостающей информации
Высокий	Студент обладает глубокими знаниями о информационно-профессиональной деятельности (владеет терминологией, знает закономерности, принципы, правила, компоненты и их особенности и т.д.), знает пути и средства повышения эффективности деятельности, быстро ориентируется в новой информации

Методическая сторона оценивания степени проявления данного критерия предполагает использования следующих методов: опрос (устный и письменный), беседа, тестирование, диктант.

Характеристика проявления критерия «умения будущего специалиста, необходимые для осуществления информационно-профессиональной деятельности» отражена нами в виде критериально-уровневой шкалы (табл. 2).

**Характеристика уровней для определения степени проявления критерия  
«умения будущего специалиста, необходимые  
для осуществления научно-технического исследования»**

<b>Уровень</b>	<b>Характеристика</b>
1	2
Низкий	Студент не владеет методами научно-технического исследования, не может систематизировать и актуализировать необходимую информацию, допускает грубые ошибки при реализации информационно-технических проектов, неверно интерпретирует результаты

1	2
Средний	Студент владеет отдельными основными умениями в области научно-технического исследования, что не позволяет ему самостоятельно выполнить весь цикл решения информационно-технической задачи, предпочитает действовать в строго установленных рамках без ориентации на творческий подход, студент умеет безошибочно пользоваться техническими средствами при реализации информационно-технического проекта, допускает методологические ошибки в осуществлении или интерпретации результатов, но может их самостоятельно устранить при указании на них другими лицами (преподавателем или более успешным студентом)
Высокий	Студент может самостоятельно осуществить полный цикл научно-технического исследования, грамотно спланировать работу, предложить и реализовать нестандартный подход к решению информационно-технической задачи, оперативно получить и обработать необходимую информацию, провести защиту информационно-технического проекта, безошибочно интерпретировать результаты работы

Оценивание сформированности указанных умений осуществлялось нами с применением следующих методов: наблюдение, экспертиза, взаимооценка, самооценка.

Характеристика распределений данных качеств личности по уровням их сформированности представлена в (табл. 3).

Таблица 3

**Характеристика уровней для определения степени проявления критерия «профессионально важные качества будущего специалиста, необходимые для осуществления информационно-профессиональной деятельности»**

Уровень	Критерии
Низкий	Низкий уровень сформированности всех качеств личности (качества практически не проявляются в процессе информационно-профессиональной деятельности)
Средний	Эпизодическое проявление одного или нескольких качеств в зависимости от вида и содержания информационно-технической задачи
Высокий	Систематическое, стабильное проявление всех качеств

Основными методами оценивания сформированности профессионально важных качеств личности будущего специалиста, необходимых для осуществления информационно-профессиональной деятельности, явились методы беседы, экспертных оценок, анкетирования, анализа участия в организации и осуществлении исследовательской деятельности.

Итак, мы рассмотрели качественные характеристики критериев информационно-профессиональной компетентности. Представим теперь аппарат для количественного оценивания степени их проявления.

В качестве основных уровней информационно-профессиональной компетентности нами приняты репродуктивный, репродуктивно-творческий и творческий уровни.

Обобщенная характеристика данных уровней приведена нами в (табл. 4).

Таблица 4

**Обобщенная характеристика уровней сформированности информационно-профессиональной компетентности будущих инженеров**

<b>Наименование</b>	<b>Характеристика</b>
Репродуктивный уровень	Ориентация на репродуктивную деятельность при выполнении заданий, слабое знание студентом ключевых положений и процедур реализации информационно-профессиональной деятельности, отсутствие самостоятельности в работе над задачей, ориентация на алгоритм, стремление выполнить задание по образцу, придерживаясь сформированного стереотипа деятельности; необходимые качества личности практически не сформированы
Репродуктивно-творческий уровень	Фрагментарная и несистематическая ориентация на творчество в информационно-профессиональной деятельности, умение самостоятельно выполнять отдельные операции, эпизодическое стремление использовать творческий потенциал при выполнении задания; качества личности сформированы недостаточно
Творческий уровень	Творческий подход к информационно-профессиональной деятельности, понимание ее сущности и специфики, устойчивый интерес к осуществлению, сформированность ключевых умений и навыков, умение самостоятельно информационно-технические задачи, постоянное стремление использовать творческий потенциал при выполнении работы, проявлять творческую активность; качества личности достаточно сформированы

Количественная оценка информационно-профессиональной компетентности осуществлялась нами усреднением оценок по выделенным критериям (знания, умения и профессионально важные качества будущего специалиста):

- высокий уровень проявления каждого критерия оценивался в 3 балла;
- средний уровень проявления – в 2 балла;
- низкий уровень – в 1 балл.

Формула усреднения оценок:

$$U = \frac{K_1 + K_2 + K_3}{3}$$

U – оценка информационно-профессиональной компетентности будущего специалиста;

$K_1$  – оценка по критерию «знания будущего специалиста, необходимые для осуществления информационно-профессиональной деятельности»;

где  $K_2$  – оценка по критерию «умения будущего специалиста, необходимые для осуществления информационно-профессиональной деятельности»;

$K_3$  – оценка по критерию «профессионально важные качества будущего специалиста, необходимые для осуществления информационно-профессиональной деятельности».

Дальнейшие действия связаны с определением степени сформированности самой информационно-профессиональной компетентности. В соответствии с полученным значением U, студенту присваивается общий уровень сформированности информационно-профессиональной компетентности у будущих инженеров: репродуктивный, если  $U \leq 1,33$ ; репродуктивно-творческий, если  $1,33 < U < 2,67$ ; творческий, если  $U \geq 2,67$ .

Данные, полученные в результате экспериментальной работы, позволили выявить позитивную тенденцию в формировании у будущих инженеров информационно-профессиональной компетентности с использованием разработанной системы подготовки на фоне комплекса условий. Так, количество студентов, имеющих репродуктивный уровень информационно-профессиональной компетентности сократилось на 62,4%, имеющих творческий уровень увеличилось на 18,2%. При этом наиболее существенные изменения произошли в группе ЭГ-4, где помимо системы подготовки реализовывался весь комплекс условий: количество студентов, имеющих репродуктивный уровень, сократилось на 69,24%, а количество студентов, имеющих творческий уровень, повысилось на 19,24%. В контрольной группе произошедшие изменения менее существенны, что подтверждает необходимость реализации построенной нами системы подготовки на фоне всего комплекса педагогических условий.

Сравнительные результаты сформированности информационно-профессиональной компетентности на нулевом и итоговом срезах представлены на рис. 1 и 2.

Объективность получаемых в ходе педагогического эксперимента данных обеспечивается не только адекватностью методов исследования, но и привлечением компетентных специалистов, способных оценить степень подготовленности студентов к информационно-профессиональной деятельности. Данные, полученные в результате экспериментальной работы, позволили выявить позитивную тенденцию в формировании у будущих инженеров информационно-профессиональной компетентности с использованием разработанной системы подготовки на фоне комплекса условий.

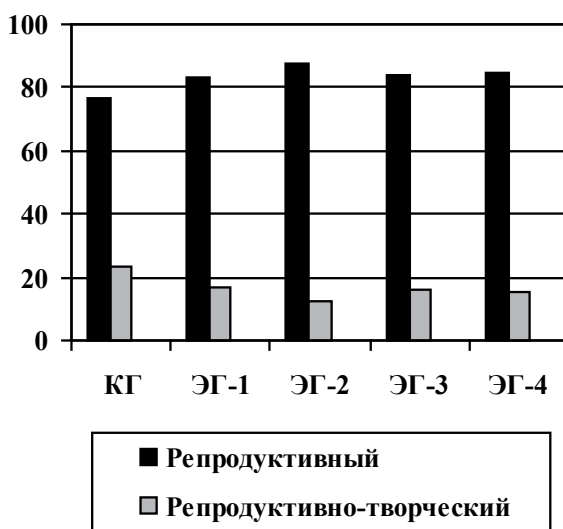


Рис. 1. Распределение студентов по уровням, необходимым для осуществления информационно-профессиональной деятельности, на нулевом срезе



Рис. 2. Распределение студентов по уровням сформированности информационно-профессиональной компетентности на итоговом срезе

### Резюме

Как показало проведенное нами исследование, процесс формирования информационно-профессиональной компетентности у студентов требует систематических целенаправленных действий, в связи с чем была разработана специальная система подготовки к информационно-профессиональной

деятельности, обеспечивающая совершенствование данного вида компетентности. Эффективное функционирование и развитие построенной системы возможно при реализации комплекса педагогических условий, включающего создание внешней информационно-образовательной среды; включение студентов в активную проектировочную деятельность; развитие творческого потенциала.

Для получения объективной информации об уровне сформированности у будущих инженеров информационно-профессиональной компетентности (репродуктивный, репродуктивно-творческий, творческий уровни) нами были определены следующие показатели: знания, умения и качества личности, необходимые для осуществления информационно-профессиональной деятельности. Каждый показатель может проявляться на низком, среднем и высоком уровнях, качественная характеристика которых подробно представлена. Дальнейшее исследование по проблеме может быть осуществлено в следующих направлениях: совершенствование технологического аспекта информационно-профессиональной деятельности, разработка новых методик подготовки к информационно-профессиональной деятельности, изучение специфики коллективной деятельности и механизмов управления взаимодействием в процессе научно-технического исследования, выявление закономерностей процесса подготовки к информационно-профессиональной деятельности, разработка эвристических методов формирования нового знания, оптимизация учебного процесса, совершенствование диагностического аппарата по оценке качества информационно-технических работ.

### Библиографический список

1. **Сластенин, В. А.** Педагогика: инновационная деятельность [Текст] / В. А. Сластенин, Л. С. Подымова – М.: Магистр, 1997. – 221 с.
2. **Худякова, Н. Л.** Развитие человека и воспитывающая функция образования [Текст] / Н. Л. Худякова – Ч.1. – Челябинск: Челяб.гос.ун-т., 2002. – 146 с.
3. **Штанько, В. И.** Информация. Мышление. Целостность.: [Текст] Монография / В. И. Штанько – Харьков, 1992. – 144 с.
4. **Яковлев, Е. В.** Педагогическая концепция: методологические аспекты построения: [Текст] Монография / Е. В. Яковлев, Н. О. Яковлева – М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2006. – 239 с.
5. **Яковлева, Н. М.** Подготовка студентов к творческой воспитательной деятельности [Текст] / Н. М. Яковлева – Челябинск: Изд-во Челяб. гос. пед. ин-та, 1992. – 128 с.



*И. В. Кравец*

## СОДЕРЖАНИЕ И СТРУКТУРА МАРКЕТИНГОВОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТА

Проблема компетентного подхода в образовании является принципиально важной, так как концентрирует в себе идеи зарождающейся новой образовательной парадигмы. В связи с этим в педагогической литературе все чаще встречаются термины «компетенция» и «компетентность». В зарубежных и отечественных исследованиях уделяется особое внимание анализу соотношения этих понятий. Одни ученые отождествляют их, другие – дифференцируют. Мы поддерживаем точку зрения А. С. Белкина в том, что между компетентностями и компетенциями существует прямая и обратная зависимость: успешная реализация компетенций обеспечивается компетентностью и, наоборот; при определенных условиях компетенция приобретает характер компетентности, а компетентность – характер компетенции [1].

*Для нашего исследования важным представляется рассматривать компетентность как готовность и способность личности актуализировать накопленные теоретические знания и практический опыт в нужный момент для успешного выполнения определенной деятельности.*

Производным от термина «компетенция» выступает понятие «ключевые компетенции». В своем исследовании будем их рассматривать как общие для всех профессий и специальностей, которыми, во-первых, должен обладать каждый член общества и, во-вторых, можно было бы применить в самых различных ситуациях.

Особую значимость для нашего исследования представили рекомендации Совета Европы по определению пяти групп ключевых компетенций, овладение которыми позволит молодым специалистам соответствовать новым требованиям рынка труда и экономическим преобразованиям:

– *политические и социальные компетенции* – это способность взять на себя ответственность, совместно с другими вырабатывать решения и участвовать в их реализации, толерантность к разным этнокультурным религиям, проявление сопряженности личных интересов с потребностями предприятия и общества, участие в функционировании демократических институтов;

– *межкультурные компетенции*, способствующие положительным взаимоотношениям людей разных национальностей, культур и религий, понимание и уважению друг друга;

– *коммуникативная компетенция*, определяющая владение технологиями устного и письменного общения на разных языках, в том числе и компьютерного программирования, включая общение через Интернет;

– *социально-информационная компетенция*, характеризующая владение информационными технологиями и критическое отношение к социальной информации, распространяемой СМИ;

– *персональная компетенция* – готовность к постоянному повышению образовательного уровня, потребность в актуализации и реализации своего личностного потенциала, способность самостоятельно приобретать новые знания и умения, способность к саморазвитию [2].

*В контексте нашего исследования особое место в подготовке специалиста мы отводим маркетинговой компетентности.* Отметим, что данное понятие включает в себя элементы вышеперечисленных ключевых компетенций и считаем, что в современных условиях маркетинговую компетентность можно рассматривать как ключевую.

Рассмотрим содержание и структуру маркетинговой компетентности, уточнив понятийное поле исследуемого новообразования.

Понятие «маркетинг» относится к числу междисциплинарных, широко интерпретируемых в различных отраслях знания: экономики, социологии, управления, психологии, педагогики.

Содержание понятия «маркетинг» (дословно переводится с английского слова «market getting» и означает «обретение рынка») ученые характеризуют как:

- отрасль науки, изучающая рынок;
- практическая деятельность по продвижению продукции на рынке;
- философия бизнеса;
- система управления, вид менеджмента.

При этом главное в маркетинге – это целевая ориентация на потребителя и комплектность решения задач.

Использование маркетинга в образовательном учреждении, в том числе и вузе, сегодня актуально, ибо оно способствует «завоеванию» потребителя посредством оказания дифференцированных образовательных услуг; росту профессионального мастерства преподавателей, мотивированных на качество образовательного процесса; совершенствованию образовательной среды, обслуживаемой учреждением образования, наполняемой выявленными и «выращенными» потребностями заказчиков [3].

В системе высшего образования студент выступает как основной потребитель образовательной услуги, который принимает в ее реализации самое активное участие, формируя собственную компетентность. Однако сформировавшаяся компетентность не всегда является показателем востребованности молодого специалиста на рынке труда. Среди основных причин, сдерживающих эффективное трудоустройство можно выделить: отсутствие у большинства выпускников исследовательских навыков, несформированность умения взаимодействовать с общественностью, отсутствие навыков самомаркетинга. Сложившаяся таким образом ситуация актуализирует мар-

кетинг в системе высшего образования и диктует необходимость формирование маркетинговой компетентности студента.

В педагогической литературе встречаем определение маркетинговой компетентности руководителя, интерпретируемое как профессионализм, заключающийся в знании маркетинговой теории; в умении формировать и реализовывать маркетинговую стратегию, осуществлять эффективные коммуникативные акты, содействующие конкурентоспособности образовательного учреждения [3, с. 5]. Принимая во внимание позицию автора, нам представляется важным подчеркнуть, что формирование маркетинговой компетентности студента есть процесс, приводящий к развитию личностных характеристик студента через развитие ее компонентов.

Теоретический анализ источников позволил нам выработать определение маркетинговой компетентности студента, которое стало базовым понятием нашего исследования.

**Маркетинговая компетентность студента** *понимается нами как интегративное качество личности, включающее потребностно-мотивационный, когнитивный, деятельностный компоненты и характеризующееся сформированностью познавательной потребности, мотива достижения успеха, потребности в формировании маркетинговой компетентности; осознанностью знаний о специфике маркетинговых исследований, о сущности маркетинговой стратегии, о методах и формах осуществления маркетинговых коммуникаций; осмысленностью выполнения маркетинговых умений.*

Охарактеризуем компоненты маркетинговой компетентности.

Формирование **потребностно – мотивационного компонента** напрямую зависит от формирования особого рода потребностей и мотивации студента.

Потребности выступают источником активности личности. Исследование природы потребности позволяет определить данный феномен как нужду в чем-либо объективно необходимом для поддержания жизнедеятельности и развития организма, человеческой личности, социальной группы; внутренний побудитель активности.

Предметным содержанием потребности является мотив. Мотивировать – значить побуждать, приводить в движение субъекта для удовлетворения соответствующих потребностей.

Для нашего исследования наибольший интерес представляет вывод Ю. М. Орлова, который утверждал, что «наибольшее влияние на академические успехи оказывает познавательная потребность в сочетании с высокой потребностью в достижениях» [4, с. 75]. Возможность в удовлетворении и развитии познавательной потребности в особой области (интересов) предполагает создание условий, при которых субъекты образовательного процесса могут осуществлять свое личностное развитие. Важной для нашего исследования является и потребность студента в формировании маркетинговой

компетентности, обусловленная удовлетворением личности посредством предоставления «полезной» образовательной услуги. Полезность образовательной услуги для потребителя заключается в личностном достижении, обретении определенной качественной характеристики. При этом целевая ориентация студента на успех тесно связана с представлениями о желаемом результате.

Итак, потребностно-мотивационный компонент формирования маркетинговой компетентности студента характеризует личность с позиции наличия познавательной потребности, мотива достижения успеха, потребности в формировании маркетинговой компетентности.

**Когнитивный компонент** представляет собой совокупность маркетинговых знаний.

Отметим, что знания компетентной личности должны соответствовать следующим требованиям:

- быть разнообразными и системными;
- быть аргументированными;
- быть гибкими;
- быстро актуализироваться в нужный момент и в нужной ситуации;
- обладать способностью к применению в широком спектре ситуаций.

В содержание когнитивного компонента маркетинговой компетентности мы включили следующие знания:

- специфики маркетинговых исследований;
- сущности маркетинговой стратегии;
- методов и форм осуществления маркетинговых коммуникаций.

Под *маркетинговым исследованием* мы понимаем системный сбор, упорядочение, анализ данных о различных проблемах, касающихся внутренней (цели, технологии, персонал, управление) и внешней (заказчики, потребители, конкуренты, рынки; экономические, демографические, социо-культурные, научно-технические, политические факторы) среды образовательного учреждения. Маркетинговое исследование имеет конечной целью разработку маркетинговой стратегии, учитывающей выявленные факторы внешней и внутренней среды образовательного учреждения [5].

*Маркетинговая стратегия* – выбор оптимального направления развития образовательного учреждения на перспективу, базирующийся на анализе сильных и слабых сторон собственного потенциала и потенциала конкурентов, возможностей и опасностей внешней среды; определении маркетинговых целей; формировании возможных вариантов решения маркетинговых проблем.

Практическая реализация маркетинговой стратегии невозможна без осуществления *маркетинговых коммуникаций*, цель которых определяется как обеспечение успешной передачи адекватной информации. Доминирующими

формами маркетинговых коммуникаций являются: реклама, связи с общественностью, личные контакты.

**Деятельностный компонент** находится в тесной взаимосвязи с когнитивным компонентом и направлен на применение студентами полученных знаний. «Способность делать что-либо, приобретенная знанием, опытом определяется, как умение» [6, с. 722]. Обучение студентов не может быть успешным, если оно не развивает определенной системы умений, плавно переходящие в навыки. По мнению В. Д. Попова «навыки – действия человека, которые в результате частых повторений выполняются быстро, безошибочно, автоматически» [7, с. 46]. Но эти навыки, как и маркетинговые знания, умения, могут остаться мертвым грузом, если не вовлечь студентов в организованную деятельность, не накопить определенный маркетинговый опыт. Следовательно, практическое применение умений, навыков и опыта является одним из существенных звеньев формирования маркетинговой компетентности личности.

Деятельностный компонент маркетинговой компетентности предполагает формирование у студентов следующих маркетинговых умений:

- осуществлять маркетинговое исследование (собирать, упорядочивать, анализировать маркетинговую информацию);
- разрабатывать маркетинговую стратегию (проводить SWOT – анализ, определять маркетинговые цели, разрабатывать маркетинговые планы);
- реализовывать коммуникативные мероприятия (разрабатывать содержание рекламного сообщения, уметь взаимодействовать с общественностью, устанавливать продуктивный личный контакт).

Исследовать процесс формирования маркетинговой компетентности невозможно без определения критериев ее оценки. Термин «критерий» в энциклопедии определен как «как средство для суждения, признак, на основании которого производится оценка, определение или классификация чего-либо, мерило оценки» [8, с. 450].

Основные требования к выделению и обоснованию критериев могут быть сформулированы следующим образом:

- быть объективными;
- включать самые существенные, основные моменты исследуемого явления;
- охватывать типичные стороны явления;
- формулироваться ясно, коротко, точно;
- измерять именно то, что хочет проверить исследователь [9, с. 72].

Нами были определены следующие критерии: личностный, содержательный, операциональный. Каждый критерий маркетинговой компетентности уточняется соответствующими показателями.

Личностный критерий выражен *сформированностью* познавательной потребности, мотива достижения успеха, потребности в формировании мар-

кетинговой компетентности. Содержательный критерий конкретизируется в следующих показателях: *осознанность* знаний о специфике маркетинговых исследований, о сущности маркетинговой стратегии, о методах и формах осуществления маркетинговых коммуникаций. Операциональный критерий выражен *осмысленностью* умения осуществлять маркетинговое исследование, разрабатывать маркетинговую стратегию, реализовывать коммуникативные мероприятия.

Формирование маркетинговой компетентности студента носит уровневый характер. На основании выбранных критериев и показателей маркетинговой компетентности нами выделены следующие уровни ее сформированности: высокий, средний, низкий.

Характеристика критериев и уровневых показателей маркетинговой компетентности представлены в таблице.

Таким образом, **маркетинговая компетентность студента** представляет собой интегративное качество личности, характеризующееся наличием взаимосвязанных компонентов (потребностно-мотивационный, когнитивный, деятельностный), критериев (личностный, содержательный, операциональный) и уровней (высокий, средний, низкий).

#### Критерии и уровневые показатели маркетинговой компетентности студента

Личностный критерий		
<i>Показатели:</i> сформированность познавательной потребности, мотива достижения успеха, потребности в формировании маркетинговой компетентности		
1	2	3
Высокий уровень	Средний уровень	Низкий уровень
Стабильная сформированность потребностей в личностном развитии и формировании маркетинговой компетентности. Ярко выражен мотив достижения успеха	Эпизодическая сформированность потребностей в личностном развитии и формировании маркетинговой компетентности. Мотив достижения успеха выражен не ярко	Слабо выражены или не выражены потребности в личностном развитии и формировании маркетинговой компетентности. Мотив достижения успеха не выражен
Содержательный критерий		
<i>Показатели:</i> осознанность знаний о специфике маркетинговых исследований, о сущности маркетинговой стратегии, о методах и формах осуществления маркетинговых коммуникаций		
Высокий уровень	Средний уровень	Низкий уровень
Знания осознанные по всем показателям	Знания недостаточно осознанные по каждому показателю	Знания поверхностные или отсутствие знаний

1	2	3
Операциональный критерий <i>Показатели:</i> осмысленность умения осуществлять маркетинговое исследование, разрабатывать маркетинговую стратегию, реализовывать коммуникативные мероприятия		
<b>Высокий уровень</b>	<b>Средний уровень</b>	<b>Низкий уровень</b>
Творческое, осмысленное применение умений	Применение умений в стандартных ситуациях	Воспроизведение умений по образцу неосмысленно или отсутствие умений

### Библиографический список

1. **Белкин, А. С.** Компетентность. Профессионализм. Мастерство [Текст] / А. С. Белкин. – Челябинск: Юж. – Урал. кн.изд-во, 2004. – 176 с.
2. **Зеер, Э.** Компетентностный подход к модернизации профессионального образования [Текст] / Э. Зеер, Э. Сыманюк // Высшее образование в России. – 2005. – № 4. – С. 23–30.
3. **Ганаева, Е. А.** Маркетинговая компетентность руководителя образовательного учреждения: опыт повышения квалификации [Текст] / Е. А. Ганаева // Интернет-журнал «Эйдос». – 2007. – 30 сентября. <http://www.eidos.ru/journal/2007/0930-6.htm>.
4. **Орлов, Ю. М.** Стимулирование побуждения к учению [Текст] / Ю. М. Орлов, Н. Д. Творогова, В. И. Шкуркин. – М., 1988. – 152 с.
5. **Ганаева, Е. А.** Маркетинг дополнительного образования [Текст] / Е. А. Ганаева. – М.: МГОУ, 2004. – 118 с.
6. **Ожегов, С. И.** Словарь русского языка [Текст] / С. И. Ожегов. – М.: Русский язык, 1995. – 796 с.
7. **Попов, В. Д.** Экономика плюс педагогика: очерки об экономическом воспитании молодежи [Текст] / В. Д. Попов. – М.: Молодая гвардия, 1996. – 288 с.
8. **Большая Советская Энциклопедия:** в 30 т. Т. 13 / под ред. А. М. Прохорова. – М., 1973. – 608 с.
9. **Организация** и проведение педагогического эксперимента в учебных заведениях профтехобразования [Текст] / под ред. А. П. Беляевой. – СПб.: НИИ ПТО, 1992. – 123 с.

*В. И. Бахмат, А. Н. Орлов*

## **СПЕЦИФИКА ПОДГОТОВКИ ИНЖЕНЕРОВ НА ОСНОВЕ ЗАДОЧНОГО ПОДХОДА**

В настоящее время ведущие технические вузы России интенсифицируют поиски оптимизации подготовки высокопрофессиональных специалистов. Возникает потребность в разработке новых технологий обучения, что заметно повысит качество профессиональной подготовки студентов. Создание условий для развития личности студента и качества профессиональной подготовки – ведущая задача преобразования системы профессионального образования. Образование, особенно высшее, рассматривается как основной фактор экономического развития общества, самым важным и ценным капиталом которого является человек, способный к поиску и освоению новых знаний и принятию нестандартных решений. От стратегии развития высшего образования общество переходит к формированию отдельных его компонентов, где весьма важную роль играет формирование концепции подготовки инженерных кадров. Именно поэтому в настоящее время содержание фундаментального образования в технических университетах и институтах широко обсуждается и анализируется.

На современном этапе развития сфера высшего профессионального инженерного образования в России модернизируется в направлении создания общественно-государственной системы обеспечения подготовки специалистов и интеграции российской высшей школы в мировую научно-образовательную систему, что обеспечивает: гарантированную подготовку качественных инженерных кадров; обеспечение мобильности инженеров, преподавателей и студентов; совершенствование процедуры оценки образовательных программ и деятельности высших учебных заведений.

Современная инженерная деятельность, по мнению В. Ф. Взятыхшева, Б. А. Делекторского, выходит за пределы промышленного производства, замыкаясь на многие другие сферы деятельности. Организационные, управленческие и научные компоненты инженерной деятельности значительно возрастают. Эта деятельность ориентируется уже на весь комплекс общественных, исторических, математических и технических наук, включает в себя, кроме традиционной инженерной работы, комплексное исследование, научно-техническую координацию и методическую деятельность, а также внедрение и управление функционированием создаваемой системы в целом [2, с. 8].

Специфика инженерной деятельности состоит в том, что, с одной стороны, она является предметно-практической, а с другой – она носит соци-



альный характер, обусловленный развитием производственных отношений в обществе и субъективным их отражением личностью.

Для подготовки инженеров в настоящее время является общепризнанным, что традиционное понимание профессионального образования как усвоения определенной суммы знаний, основанного на преподавании фиксированных предметов, является явно недостаточным. Основой образования должны стать не только учебные предметы, но и способы мышления и деятельности, т. е. процедуры рефлексивного характера. Знания и методы познания, а также деятельности необходимо соединить в органическую целостность. Все это ставит задачу о необходимости включения в требования к содержанию и уровню подготовки инженеров, вопросы формирования методологической культуры, включающей методы познавательной, профессиональной, коммуникативной и аксиологической деятельности. Проектируя систему методов, как одну из составляющих образовательного стандарта, важно задать также степень овладения методом. Степень овладения методом целесообразно дифференцировать на два класса, обеспечивающих репродуктивную (получение известного результата известными средствами) и продуктивную (постановка новых целей и создание соответствующих им средств или достижение известных целей с помощью новых средств) деятельность.

Изменение структуры, содержания и характера профессиональной деятельности современного инженера формирует социальный заказ системе высшего образования, выражающийся в необходимости подготовки специалиста определенного профиля, способного к работе в сфере наукоемких производств с учетом технологических, технических, экологических, экономических, эргономических и социальных требований к ее результатам. Для этого выпускник должен обладать не только знанием предметной среды профессиональной деятельности, но и высоким уровнем методологической культуры и готовности к использованию современных средств и организационных форм решения разнообразных задач.

*Для выполнения высшей школой социального заказа на подготовку конкурентоспособного специалиста инженерного профиля необходимо обеспечить:*

– координацию усилий всех субъектов, заинтересованных в подготовке современного специалиста на конечный результат – формирование заданного уровня готовности выпускника к профдеятельности;

– системный подход к организации профессиональной подготовки при изучении циклов фундаментальных, общепрофессиональных и специальных дисциплин, прохождении производственных практик, стажировок, выполнении курсовых и квалификационных работ, участия в научно-исследовательских и инженерных проектах;

– направленность профессиональной подготовки на понимание студентами информационно-профессиональной сущности задач, постепенный переход от учебного проектирования элементов технических объектов к инженерному проектированию реальных социотехнических систем;

– разработку механизмов активизации учебно-познавательной деятельности студентов в процессе овладения ими современной методологией, организационными формами и средствами деятельности.

Выполнение этих условий позволит повысить уровень готовности выпускников вуза к деятельности в реальных условиях производства, качество профессиональной подготовки в целом, а, следовательно, конкурентоспособность специалистов на рынке труда.

Очевидно, что содержание технического образования должно базироваться на углубленной фундаментальной подготовке студентов в течение первых лет обучения. Задачная форма организации учебного процесса в техническом вузе предполагает создание таких условий, при которых студенты получают возможность самостоятельно анализировать изучаемые явления и процессы, устанавливать связи между явлениями, осознавать логику, последовательность действий, сопоставлять ранее изученное с новыми знаниями и использовать их для осмысления и разрешения проблемных ситуаций. Решение типовых межпредметных задач позволяет студенту приобретать навыки анализа ситуаций, выявлять благоприятные обстоятельства, при которых наиболее результативно могут протекать предполагаемая деятельность, достигаться планируемые цели.

По мнению Г. А. Балла, задачный подход состоит в том, что «деятельность субъектов образовательного процесса целесообразно описывать и проектировать через систему процессов решения разнообразных задач, т. е. выделения на каждом этапе не только систем, представляющих задачи, а также систем, обеспечивающих решение этих задач, в указании качественных и количественных характеристик выделенных задач, а также способов их решения» [1, с. 180].

*Нами под задачным подходом понимается проектирование и реализацию посредством системы межпредметных задач образовательного процесса, представляющего единство законосообразной и творчески-импровизированной деятельности, направленной на становление профессиональной компетенции обучаемых и предполагающей достижение планируемых результатов.*

Рассматривая повышение эффективности профессиональной подготовки инженера на основе задачного подхода, необходимо составить представление о закономерностях данного процесса, которые, подчиняясь частным законам, отражают специфику общих процессов.

В нашем исследовании мы выделили следующие закономерности:

– учет индивидуальных познавательных особенностей и способностей, потребностей и личностных качеств студентов в процессе изучения междисциплинарной программы;

– направленность преподавателя на формирование ценностного отношения к задачному подходу, который является составной частью образования, его компонентом и не сводится к решению межпредметных задач;

– важность обучения студентов навыкам организации самообучения на основе задачного подхода (самостоятельного формулирования цели; выбора адекватных средств и методов ее достижения; организации и проведения работы, самоконтроля и самооценки).

Современные требования, применяемые в профессиональной подготовке выпускников технических вузов, предполагают достижение интегрированного конечного результата образования, в качестве которого рассматривается сформированность у выпускника ключевых компетенций как единства обобщенных знаний и умений, универсальных способностей и готовности к решению больших групп задач – от личностных до социальных и профессиональных, и специальных профессиональных компетенций, определяющих владение собственно профессиональной деятельностью на достаточно высоком уровне.

По нашему мнению, задачная компетентность будущего инженера – одна из составляющих в структуре деятельности специалиста, где закладывается способность к профессиональной деятельности, направленной на формирование инженерного мышления.

*Задачная компетентность понимается нами как личностная, интегративная, формируемая характеристика способности и готовности выпускника (специалиста), проявляющаяся в овладении способами решения разнообразных задач, на основе владения специальными знаниями и умениями интегративного характера, использования обоснованного выбора и оптимизации в случае многовариантности решений; возможности быстрого изменения технологий.* Задачная компетентность, с нашей точки зрения, реализуется через способность к формулированию целей, построению структуры взаимосвязей междисциплинарных знаний, выявлению приоритетов решения задач и является многофункциональной, надпредметной и междисциплинарной.

Студент, занимающийся на основе задачного подхода, способен применять свои способности в различных ситуациях и разных сферах деятельности, что подтверждает многофункциональность, универсальность и надпредметность данной компетентности. Ее многомерность подтверждается применением студентом различных межпредметных умственных процессов и интеллектуальных умений. Данная компетентность мобильна, подвижна, вариативна, применима в любой ситуации и на любом материале.

Таким образом, задачная компетентность является ключевой для инженерной деятельности, что определяет значимость её формирования.

Структура задачной компетентности определяется как единство компонентов: мотивационно-ценностного (осознание смысла деятельности по решению междисциплинарных задач); когнитивного (применение междисциплинарных знаний в решении задач, аргументированное выдвижение собственных мнений в решении коммуникативных ситуаций); деятельностного (осуществление междисциплинарного подхода в решении задач) и рефлексивно-оценочного (анализ и контроль результатов своей деятельности, базируясь на междисциплинарной программе). Развитие каждого компонента задачной деятельности связано с формированием ее характеристик и свойств как части целостной системы.

Таким образом, задачная компетентность, реализуемая через перечисленные компоненты, находит свое выражение в развитии у студентов способностей компетентно решать проблемы и задачи, овладевая, целостной квазипрофессиональной деятельностью, а также создавать условия для собственного целеобразования и целеосуществления, для достижения деятельности от прошлого, через настоящее к будущему, от учения к труду, что мотивирует познавательную деятельность, повышает и качество усвоения учебной информации, и сам процесс учения, приобретая личностный смысл, а полученные знания обретают для студента значимость.

*Нами разработана технология повышения эффективности профессиональной подготовки инженеров на основе задачного подхода, в основе которой лежат следующие положения:*

– технология функционирует через определенные этапы, имеющие четко определенные задачи;

– технология повышения эффективности профессиональной подготовки инженеров на основе задачного подхода реализуется как составная часть более общей технологии подготовки специалистов данного профиля.

Опираясь на особенности задачного подхода и выявленную специфику задачной компетентности были выделены три этапа технологии повышения эффективности профессиональной подготовки инженеров на основе задачного подхода: ориентировочный, реализационный и оценочный.

*Первый этап (ориентировочный)* связан с освоением содержания междисциплинарной программы, развитием целостного представления о задачном подходе, систематизацией и интеграцией знаний о способах решения междисциплинарных задач, стимулированием познавательной активности и ценностных ориентаций в области задачного подхода.

В процессе изучения информационного материала деятельность студентов активизировалась постановкой проблемных вопросов и проблемных ситуаций, выявлением противоречий между современными требованиями к способам организации учебной деятельности на основе задачного подхода

и существующей практикой. Студенты в процессе лекционных занятий методами сравнения, сопоставления и противопоставления анализировали содержание, формы и методы междисциплинарного знания, выявляли связи между материалом, целями и средствами его изучения, а также личными возможностями познавательной деятельности.

*Задачи ориентировочного этапа:*

– активизировать интерес студентов к междисциплинарному материалу блока и осознание студентами возможностей его изучения, а также влияние на качество профессиональной подготовки.

– сформировать целостное представление о межпредметных задачах, систематизировать и интегрировать знания об основных объектах будущей учебной деятельности на основе задачного подхода.

– ознакомить студентов со способами решения междисциплинарных задач.

*Второй этап (реализационный)* связан с проектированием, прогнозированием и самореализацией учебной деятельности студентов на основе задачного подхода и междисциплинарной программы изучения материала общепрофессиональных дисциплин.

*Задачи реализационного этапа:*

– активизировать осознание студентами личностной значимости учебной деятельности на основе задачного подхода и междисциплинарной программы.

– систематизировать собственный учебный опыт студентов и понимание междисциплинарных знаний, выработать у них личную позицию, стиль учебной работы и поведения на основе задачного подхода.

– развить у студентов следующие умения: проектировать и реализовать учебную деятельность на основе задачного подхода и междисциплинарной программы, решать междисциплинарные задачи различных типов и уровня сложности.

В данном случае учебную деятельность на основе задачного подхода предвосхищает ориентировочный этап как ступень основания значимой информации, что способствует ее алгоритмизации: постановка цели, конструктивность мышления, творческий подход к делу, к привычным фактам, явлениям, отношение к междисциплинарным знаниям, стремление к самосовершенствованию, понимание и склонность к новому, прогрессивному.

*Третий этап (оценочный)* связан с рефлексией преподавателем и саморефлексией студентами качества и эффективности проявлений учебных достижений на основе задачного подхода, а также сформированность позиции студентов, которая предусматривает выбор, рефлексию, опыт практического применения междисциплинарных задачных знаний и умений на основе собственных индивидуальных особенностей.

*Задачи оценочного этапа:*

- активизировать интерес студентов к междисциплинарным задачам.
- сформировать у студентов потребность в учебной деятельности ориентироваться на самих себя, свой опыт, имеющиеся межпредметные знания и умения;
- развить следующие умения студентов: наблюдать, анализировать, контролировать, рефлексировать учебную деятельность на основе задачного подхода, владеть навыками комплексной оценки эффективности междисциплинарной программы.

Ситуации оценки учебной деятельности преподавателем являются необходимым условием для формирования адекватной самооценки и включают в себя оценивание себя и других студентами. Ситуации оценки ставят студентов перед необходимостью обращаться к основаниям собственных действий, являясь средством развития самопознания – диалога с собой, с другим, умение вставать на позицию другого человека, чтобы лучше понять себя.

Проведенное исследование показало, что наиболее благоприятным для формирования профессиональной деятельности является такое сочетание методов, которое включает взаимосвязь, единство познавательных и профессиональных мотивов. В процессе обучения на основе задачного подхода и решения проблемных ситуаций, требующих от будущего инженера для своего разрешения продуктивного мышления, обмена результатами труда, согласования интересов, взаимодействия и общения, познавательные мотивы ведут к появлению профессиональных мотивов. Причем единство названных мотивов постепенно обеспечивает перестройку эмоциональной сферы таким образом, что придает устойчивость положительным эмоциональным состояниям. Полученные данные указывают на то, что формирование профессионализма наиболее эффективно реализуется при развитии всех его показателей (знания, умения, самостоятельность, творческий потенциал, эмоциональное отношение), что влечет за собой развитие индивидуальности студента и перестройку его мотивационной сферы, объединяющий наиболее значимые мотивы достижения: познавательные и профессиональные.

На основе проведенной опытно-экспериментальной работы по внедрению технологии повышения эффективности профессиональной деятельности на основе задачного подхода мы пришли к выводу, что *для эффективного становления профессиональной деятельности и готовности к ней необходимы:*

- осознание значимости учебной деятельности в профессиональной подготовке;
- развитие показателей профессиональной подготовки на высоком уровне;
- создание высокого уровня мотивации;
- воспитание адекватной профессиональной самооценки;

– отношение к будущей профессиональной деятельности как к психологическому пространству реализации собственных возможностей.

### Библиографический список

1. **Балл, Г. А.** Теория учебных задач. [Текст] / Г. А. Балл – М.: Педагогика. 1990. – 183 с.
2. **Взятышев, В. Ф.** Инженерное образование и современный специалист [Текст] / В. Ф. Взятышев, Б. А. Делекторский и др. // Вестник высшей школы. – 1987. – № 6. – С. 7–19.
3. **Государственные** образовательные стандарты высшего профессионального образования (ГОС ВПО) <http://www.edu.ru/db/portal/spe/index.htm>
4. **Селевко, Г. К.** Современные образовательные технологии: [Текст] Учебное пособие. – М.: Народное образование, 1998. – 240 с

## РАЗДЕЛ II

# ЯЗЫКОВАЯ КУЛЬТУРА

---

---

УДК 372.881.111.1

*Н. Л. Никульшина*

### **КОГНИТИВНО-ДИСКУРСИВНАЯ МОДЕЛЬ ОБУЧЕНИЯ ПИСЬМЕННОЙ НАУЧНОЙ РЕЧИ НА ЭТАПЕ ПОСЛЕВУЗОВСКОГО ИНОЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Вопросы обучения письменной научной речи на иностранном языке как на этапе вузовского, так и послевузовского языкового образования продолжают вызывать неослабевающий интерес у методистов и преподавателей–практиков. Это обусловлено, на наш взгляд, рядом противоречий, которые требуют разрешения.

Прежде всего, существует явное противоречие между объективной потребностью аспирантов и молодых ученых в умении порождать тексты с композиционно-смысловой структурой и лексико-грамматическими особенностями, присущими конкретным жанрам научного стиля, и слабой сформированностью у них навыков научного изложения. Вместе с тем, успех и признание исследователя в рамках международного научного сообщества во многом определяются не только тем, в какой мере он способен решать научные проблемы, но и тем, насколько он владеет правилами, нормами и стереотипами коммуникативного поведения, принятого и разделяемого членами мировой научной общественности. Недостаточный уровень сформированности иноязычной дискурсивной компетенции ученого может стать серьезным препятствием на пути к эффективному научному взаимодействию.

Как следствие, возрастает спрос на кратковременные специализированные курсы обучения иностранному языку для научно-исследовательских целей, с необходимостью проектирования которых все чаще сталкиваются кафедры иностранных языков неязыковых вузов. Без сомнения, учет таких факторов, как появление нового поколения молодых ученых, хорошо осознающих потребность в иностранном языке как средстве продвижения своих научных идей, цели и ожидания обучаемых, специфические коммуникативные умения, которые диктуются особенностями научного общения, требует разработки и внедрения принципиально новых языковых курсов, например, курса обучения аспирантов письменным жанрам научного дискурса. Данный факт вступает в противоречие с недостаточной разработанностью научно-теоретических основ построения модели обучения письменной речи



в контексте научного исследования и ее реализации в лингвообразовательном процессе.

Разрешить эти противоречия призвана развиваемая нами концепция обучения иноязычной письменной научной речи, учитывающая последние достижения в базисных для методики преподавания иностранным языкам областях дискурсивной и когнитивной лингвистики, а также когнитивной психологии. Когнитивно-дискурсивный подход оценивается рядом лингвистов как наиболее перспективный для исследования концептуально значимых проблем научного текста [2; 3; 11], в силу того, что он дает возможность установить, как отображаются в нем: а) закономерности научно-познавательной деятельности ученого; б) этапы формирования научного знания; в) структуры научного знания; г) процессы порождения и восприятия научного произведения. Рассмотрим возможности когнитивно-дискурсивного подхода в качестве стратегии обучения письменной форме научной коммуникации.

Исходным моментом разрабатываемой концепции обучения является предположение о том, что эффективное обучение письменной научной речи возможно, если оно будет осуществляться путем моделирования принципиально важных, существенных характеристик научной речи, понимаемой как когнитивно-дискурсивная деятельность ученого-исследователя. Речь идет о лингводидактической модели, используемой в качестве способа познания и в качестве совокупности учебных действий как составляющих технологии порождения и восприятия научного текста.

Основу такой модели составляют три основных элемента человеческой деятельности, выступающих в структурной связи. В концепции М. С. Кагана ими являются «субъект, наделенный активностью и направляющий ее на объекты или на других субъектов; объект, на который направлена активность субъекта (точнее – субъектов); сама эта активность, выражающаяся в том или ином способе владения объектом субъектом или в установлении субъектом коммуникативного взаимодействия с другими» [4].

В ходе разработки обучающей модели мы обратились к исследованию М. П. Котюровой, в котором автор конструирует модель познавательно-коммуникативной деятельности как средства конкретизации единства научного текста и его экстралингвистического контекста. На первом этапе модель может быть символически представлена как:  $S_{k1} \rightarrow T \leftarrow S_{k2}$ , где  $S_{k1}$  – субъект коммуникации – автор текста,  $T$  – текст и  $S_{k2}$  – субъект коммуникации – адресат текста. Поскольку речь идет не о любом тексте, а о тексте научном, далее уточняем, что  $S_{k1}$  – не просто субъект коммуникации, а субъект познающий, находящийся в деятельностном отношении к познаваемому объекту ( $S \rightarrow O$ ) и выступающий в целостной личностной форме.  $S_{k2}$  тоже выступает в качестве познающего субъекта, находясь, так сказать, на стороне потребления знания. Будучи участником коммуникации, он предъявляет определенные требования к тексту, которые  $S_{k1}$  должен

принимать во внимание, если он стремится к оптимальной научной коммуникации [9, с. 28].

С учетом того, что  $S_{k1}$  является не только субъектом, познающим объект, но и эксплицирующим результат познания в общепринятой в данном социуме, социально установленной форме текста, он может быть далее конкретизирован как  $(S \rightarrow O) \rightarrow t$ , где  $t$  – инвариант социально закрепленного средства научной коммуникации, который в силу этого предполагает наличие  $S_1$ , адресата, специалиста определенной степени квалификации в данной области науки. В процессе создания научного текста автор ( $S_{k1}$ ), благодаря социальному опыту, реализует коммуникативную цепочку  $(S \rightarrow O) \rightarrow t \leftarrow S_1$  в целом, как бы объединяя компоненты деятельности: субъект – средство – (субъективированная) цель ( $S_1$ ). Цепочка принимает вид:  $S_{k1} [(S \rightarrow O) \rightarrow t \leftarrow S_1] \rightarrow T \leftarrow S_{k2}$  [9, с. 29].

Согласно модели, необходимым и достаточным комплексом компонентов когнитивно-дискурсивной деятельности ученого, который обуславливает смысловую структуру текста  $T$ , является набор взаимодействующих компонентов  $S, O, t, S^1$ , представленный в виде:  $S \rightarrow O \rightarrow t \leftarrow S^1$ . Представляется, что указанная модель является ключом к познанию, описанию, объяснению и обучению научной речи, рассматриваемой как единство когнитивной деятельности ученого по отношению к познаваемому объекту и дискурсивной деятельности ученого-автора и ученого-интерпретатора.

**Дискурсивный аспект научной речи** предполагает, что, с одной стороны, она обладает признаками, свойственными любой дискурсивной деятельности, то есть деятельности, направленной на осознанное и целенаправленное порождение целостных речевых произведений. Таковыми являются наличие интенции («равнодействующей мотива и цели»), автора и адресата, продукта, результата, ситуации протекания, структуры деятельности. С другой стороны, названные признаки проявляются здесь особым образом, отражая специфический способ речевого поведения представителей научного сообщества со свойственными ему целями и мотивами, нормами и стереотипами, ценностями и идеологией.

**Ситуативная обусловленность.** Дискурсивное поведение ученых в сфере научного общения детерминируется конкретной коммуникативной ситуацией. Параметры ситуации, соответствующие вопросам: кто? кому? почему? зачем? о чем? где? когда? обуславливают параметры научного дискурса – как? и в снятом виде содержатся в научном тексте.

По мнению Р. С. Аликаева, предпринявшего попытку описать все разнообразие речевого поведения, возникающего в научной сфере, оно может быть охвачено следующими типовыми ситуациями: динамическими / статическими, центростремительными/ центробежными, оценивающими / формирующими и управляемыми/ управляющими [1]. Согласно этой типологии, ситуацию написания научной статьи (рассматриваемой нами как ядро

письменной формы научной коммуникации) можно охарактеризовать как статическую (автор стремится сформировать у читателя взгляд на объект действительности, сходный со своим); центростремительную (характеризующуюся цельностью, единством темы); оценочную (автор пытается оказать воздействие на адресата, приводя аргументы и доводы в пользу истинности развиваемой концепции); управляющую (отражающую неравенство пресуппозиций, стремление автора воздействовать на читателя).

Субъекты когнитивно-дискурсивной деятельности (кто? кому?). Таковыми являются ученые как представители научной общности. В. И. Карасик подчеркивает «принципиальное равенство всех участников научного общения в том смысле, что никто из исследователей не обладает монополией на истину, а бесконечность познания заставляет каждого ученого критически относиться как к чужим, так и к своим изысканиям» [5, с. 276].

Противопоставление участников научного общения по их личностным или социально-ролевым характеристикам вряд ли является релевантным для данного типа общения. Скорее наоборот, именно отсутствие статусных различий является необходимым условием возникновения научных текстов. Поскольку цель научного общения – внести вклад в научную картину мира, очевидно, что адресат выступает носителем этой картины. По этой причине адресат – не просто читатель, слушатель, наблюдатель, но и партнер, и со-мыслитель. Научному общению не в меньшей мере, чем любому другому, требуется взаимопонимание. Но помимо постулатов речевого общения научное изложение подчиняется еще и своим собственным законам, смысл которых – говорить с адресатом на равных [10].

Субъекты научной коммуникации предстают в единстве социальных (общих) и индивидуальных (единичных) свойств сознания ученого. Социальная сущность сознания познающего субъекта проявляется в ее обусловленности категориальным (предметно-логическим) уровнем мышления научного сообщества в определенный культурно-исторический период. Категориальная характеристика науки своеобразно преломляется в неповторимости категориальных профилей отдельных субъектов познания [6]. Широта категориального профиля различных ученых, а также «размер ячеек» категориального поля, в котором работает данный исследователь, с неизбежностью находят выражение в научном тексте и влияют на его построение, равно как и индивидуальные свойства сознания ученого, такие, как когнитивный стиль, стиль мышления, интуиция и ассоциативность мышления.

**Дискурсивные интенции** (почему? зачем?). Наличие коммуникативной интенции автора – необходимое условие возникновения речевого произведения. В сфере научного общения, как правило, выделяют две основные интенции – формирование у адресата определенного взгляда на фрагмент действительности и убеждение его в истинности позиции автора: адресант стремится либо констатировать, сообщить (описать), либо сравнить, обоб-

щить (объяснить), либо обосновать, доказать, опровергнуть (аргументировать). Соответственно данным интенциям, автор осуществляет выбор варианта построения дискурса, его жанра, речевой формы, лексико-грамматического оформления. Целенаправленность дискурса однозначно обязывает обучать дискурсивной деятельности в условиях постановки коммуникативных задач, в условиях воздействия на речевых партнеров.

**Содержательность (предметность) научного дискурса** (о чем?) реализуется посредством выбора темы (предмета, проблематики), в русле которой раскрывается смысл сообщения. Тематика научного дискурса охватывает очень широкий круг проблем, принципиально важным в этом вопросе является выделение естественнонаучных и гуманитарных областей знания.

**Обстоятельства научного дискурса** (где? когда?) – это обстановка, в которой происходит реализация дискурса. Для письменного дискурса прототипным местом является библиотека. По типу контакта ситуация характеризуется как опосредованная и дистанционная.

Структура дискурсивной деятельности включает фазы ориентировки, планирования, реализации и контроля, присущие общей структуре деятельности, которые особым образом проявляются в деятельности по текстопрождению / текстовосприятию.

Этап **ориентировки** состоит в особой по содержанию и направленности интеллектуально-мыслительной активности, которая предполагает осмысление проблемной ситуации общения и коммуникативного намерения – замысла общения. Здесь же происходит поиск путей и способов наиболее адекватного воплощения коммуникативного замысла – стиля, жанра, типа речи планируемого дискурса.

**Планирование** предполагает осуществление стратегии, вычлняющей в дискурсе микротемы, в совокупности составляющие целую тему.

Этап **реализации** подразумевает реализацию:

– коммуникативно-композиционной стратегии, выстраивающей логику предмета речи и жанра с учетом законов восприятия письменной речи и особенностей адресата;

– языковой стратегии, адекватной вербализации референта с учетом конкретной речевой ситуации;

– обратной связи с адресатом: учет особенностей его восприятия, анализ ответной реакции адресата в ходе коммуникации, корректировку своего речевого поведения с учетом стратегической цели общения – коммуникативного эффекта.

**Контроль** предполагает реализацию текущего, итогового и посткоммуникативного редактирования речевого произведения.

**Когнитивный аспект научной речи** предполагает, что она обладает свойствами, отражающими закономерности научно-познавательной деятельности ученого и отвлеченно-обобщенный тип мышления, активизируемый

в ней, а также результат познавательной деятельности субъекта по отношению к объекту – научное знание.

По своему *содержанию* познавательная деятельность ученого представляет собой процесс выработки нового научного знания путем разрешения обусловленных практикой научных проблем. *Цель* научного исследования – новые достоверные знания, которые должны не только описать и объяснить обнаруженные явления, но предсказать новые, дать выход в методологию науки и практики. Двумя взаимосвязанными *функциями* исследования являются описание и объяснение, направленные на фиксацию внешних и раскрытие внутренних существенных связей и отношений исследуемого объекта [7].

Основу научного исследования составляет *научное теоретическое мышление*, выступающее в понятийно-логической форме, для которого характерны объективность и отвлечение от конкретного и случайного (поскольку назначение науки – вскрывать закономерности), логическая доказательность и последовательность (как воплощение динамики мышления в суждениях и умозаклчениях).

Названные характеристики познавательной деятельности выступают в качестве базовой экстралингвистической основы формирования научной речи. В смысловой структуре научного текста они выражаются на самом глубинном уровне в виде общих свойств отвлеченно-обобщенного типа мышления и показывают смысл весьма высокой степени абстракции [8].

Следующий уровень составляет отражение структуры знания. Двойное понимание научного знания – как продукта (в статике) и как процесса познания (в динамике) – дает возможность расчленить знание по-разному: с одной стороны, на составляющие его аспекты – онтологический, аксиологический и методологический; с другой стороны, – на отдельные этапы в процессе его формирования [9].

*Онтологический аспект* знания связан с его содержанием. Он соотносится с результатом познавательной деятельности, когда можно обнаружить уже установленные связи между элементами знания. Другими словами, знание предстает в виде логико-семантической сущности. Устанавливая вслед за автором научного произведения логико-семантические отношения между основными, исходными и уточняющими понятиями, можно построить граф понятийной структуры научного текста.

Под *аксиологическим аспектом* знания понимается реализация ценностной ориентации ученого в процессе научного познания, то есть его способности рационально оценивать как известное, так и неизвестное знание с точки зрения его достоверности, новизны и актуальности для научного сообщества и социума в целом.

Оценка содержания со стороны его достоверности включает сомнение, уверенность в достоверности и констатацию факта как высшую степень уверенности в выражении достоверности содержания.

Оценка новизны знания обязывает автора обосновывать предлагаемые и развиваемые им понятия, то есть связывать неизвестное с известным посредством исходных понятий, относящихся к энциклопедическому знанию автора и читателя.

Оценка актуальности содержания включает такие характеристики, как недостаточность знания, противоречивость знания, значимость излагаемого содержания, которые специально выражаются языковыми средствами.

Под *методологическим аспектом* знания понимается реализация способов обоснования и интерпретации знания, получаемого субъектом познавательной деятельности. Он может рассматриваться как способ формирования новых понятий, обоснования и интерпретации основных и уточняющих понятий, то есть способ установления логико-семантических отношений между понятиями, например, посредством деления понятий, или путем обобщения понятий по какому-либо признаку.

В научном тексте репрезентируется не только результат познавательной деятельности – новое знание, но и сам процесс мышления ученого в его основных этапах: проблемная ситуация – проблема – идея – гипотеза – доказательство гипотезы – вывод, закон. Это означает, что не только на дотекстовом уровне, но и в речи мысль проходит этапы своего развития, получая окончательное оформление именно в тексте, что обусловлено как когнитивной, так и коммуникативной сторонами речемыслительного процесса.

Продуктом когнитивно-дискурсивной деятельности ученого является целостный, связный, организованный научный текст, фиксирующий этапы формирования научного знания и структуры знания и являющийся материалом для деятельности ученого-интерпретатора.

Все качества научной речи как деятельности обеспечивают условия для создания речевого произведения, которому также присущи определенные свойства: структурность, когезия, когерентность, информативность, интертекстуальность

**Структурность.** Данная категория характеризует научный текст с точки зрения его членения на единицы разных уровней, разной природы, выполняющих различные функции.

Наличие инварианта глубинной смысловой организации текста произведения как отражения динамики познавательного процесса, заставляет предполагать соответствующую инвариантную – прототипическую – структурированность его формальной организации.

За единицу композиционно-смыслового структурирования научного текста может быть принято понятие коммуникативного блока как содержательной единицы, посредством которой в научном тексте эксплицируется

постепенность познавательного-коммуникативного процесса и формируется его поверхностная композиционно-смысловая структура. Выявлены следующие коммуникативные блоки: введение темы, постановка цели и задач исследования, краткая история вопроса, формулировка проблемы, описание стадий эксперимента, выдвижение гипотезы, описание теоретической модели исследования, выводы.

**Когезия и когерентность.** Текст является состоявшимся, если он обладает двумя признаками – структурной связностью и содержательной целостностью. Связность текста проявляется через внешние структурные показатели, через формальную зависимость компонентов текста. Целостность же текста обнаруживается, прежде всего, в его монотематичности и в единстве коммуникативной целеустановки (авторской интенции).

**Интертекстуальность.** В плане содержания интертекстуальность выступает как универсальный принцип построения научного текста, отражающий постоянно продолжаемый открытый диалог субъектов познания в науке. В плане выражения научная интертекстуальность с необходимостью выступает как эксплицитно маркированная, проявляя себя главным образом через критическую оценку, комментарий и интерпретацию предтекста [12].

Познание свойств и структур научного текста как продукта когнитивно-дискурсивной деятельности ученого и разработка на их основе обучающих материалов имеют важное значение для обучения научной речи, так как каждый из названных аспектов вызывает трудности у обучаемого и является источником ошибок.

Сказанное выше отражает теоретический уровень разработки когнитивно-дискурсивной модели обучения письменной научной речи. Вместе с тем, следует помнить, что процесс обучения не может ограничиваться лишь воспроизведением адекватных научной речи параметров, а должен быть дополнен специфическими параметрами, присущими обучению. Это требует дальнейшей разработки модели на уровне организации учебного процесса с

– опорой на частнометодические принципы обучения, соотносимые с целью обучения и играющие роль стратегии обучения;

– наличием и использованием приемов обучения, соотносимых с поставленной целью и играющих роль тактических действий, реализующих стратегию.

### Библиографический список

1. **Аликаев, Р. С.** Язык науки в парадигме современной лингвистики [Текст] / Р. С. Аликаев. – Нальчик: Эль-Фа, 1999. – 318 с.

2. **Болотова, Е. Н.** «Язык науки»: развитие взглядов и подходов в исследовании [Текст] / Е. Н. Болотова // Меняющаяся коммуникация в меняющемся мире. – Волгоград: Изд-во ФГОУ ВПО ВАГС, 2007. – С. 116–119.

3. **Данилевская, Н. В.** Роль оценки в развертывании научного текста [Текст] / Н. В. Данилевская. – Пермь: Изд-во Перм. ун-та, 2005. – 360 с.
4. **Каган, М. С.** Человеческая деятельность [Текст] / М. С. Каган. – М., 1974.
5. **Карасик, В. И.** Языковой круг: личность, концепты, дискурс [Текст] / В. И. Карасик. – М.: Гнозис, 2004. – 390 с.
6. **Карцев, В. П.** Социальная психология науки и проблемы историко-научных исследований [Текст] / В. П. Карцев. – М.: Наука, 1984. – 308 с.
7. **Каширин, В. П.** Теория научного исследования [Текст] / В. П. Каширин. – Красноярск: Изд-во Краснояр. гос. аграрн. ун-та, 2007. – 184 с.
8. **Кожина, М. Н.** Смысловая структура текста в аспекте стилистики научного текста [Текст] / Н. М. Кожина // Очерки истории научного стиля русского литературного языка 18–20 вв. – Т. 2. – Ч. 1. – Пермь: Изд-во Пермск. ун-та, 1996. – С. 73–89.
9. **Котюрова, М. П.** Об экстралингвистических основаниях смысловой структуры научного текста: функционально-стилистический аспект [Текст] / М. П. Котюрова. – Красноярск: Изд-во Краснояр. ун-та, 1988. – 170 с.
10. **Михайлова, Е. В.** Интертекстуальность в научном дискурсе [Текст] / Е. В. Михайлова. – Дис. ... канд. филол. наук: 10.02.19 – Волгоград, 1999. – 205 с.
11. **Ракитина, С. В.** Научный текст: когнитивно-дискурсивные аспекты [Текст] / С. В. Ракитина. – Волгоград: Перемена, 2006. – 277 с.
12. **Чернявская, В. Е.** Интертекстуальное взаимодействие как основа научной коммуникации [Текст] / В. Е. Чернявская. – СПб.: Изд-во СПбГУЭФ, 1999. – 209 с.

*УДК 81'42*

*Л. И. Казаева*

## **ФОРМИРОВАНИЕ ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА НА ОСНОВЕ ТЕКСТА И ТЕКСТОСВЯЗУЮЩЕГО СРЕДСТВА-ПОВТОРА**

Обращение к проблеме формирования лингвистического мышления имеет, с одной стороны, свои богатые традиции, а с другой, вызвано актуальными требованиями сегодняшнего дня. Необходимость реализовать практическую и личностно ориентированную составляющие содержания образования, на которые сделан акцент в образовательном стандарте, требование обеспечить единство образовательного пространства в Российской Федерации находятся в тесной связи с требованием формирования интеллектуально развитой личности. Надо отметить, что в образовательном стандарте приоритеты отдаются не накоплению суммы знаний, а овладению



системой знаний, умений и навыков, что уже предполагает оперирование полученными знаниями и включение их в познавательную деятельность.

Данная статья рассматривает проблему формирования лингвистического мышления через текст, средства повторной номинации при обучении иностранному языку.

Проблема формирования лингвистического мышления учащихся всегда рассматривается как одно из необходимых условий формирования интеллектуального и логического потенциала личности в процессе обучения иностранному языку. Воспитание и развитие знаний, умений, навыков в процессе обучения предполагает владение педагогом методикой развития лингвистического мышления как необходимого условия формирования образовательного потенциала всесторонне развитой личности.

Одной из важнейших задач образования на современном этапе является становление интеллектуально развитой личности, обладающей положительной мотивацией для познания и самопознания на основе новых образовательных технологий. Поэтому проблема формирования лингвистического мышления учащихся приобретает особенную актуальность и важность, так как невозможно изучать иностранный язык вне зависимости от процессов лингвистического мышления. Язык, как сложная система отражения исторического развития, опыта народа, весь процесс обучения прочно связаны с процессами интеллектуального развития обучаемого. Развивающий и формирующий потенциал языка, как сложная гармоничная система, является стимулирующим фактором формирования лингвистического мышления.

Проблема формирования лингвистического мышления учащихся лежит в основе психолого-педагогических и методических аспектов учебно-воспитательного процесса. Рассматривая проблему формирования лингвистического мышления при обучении иностранному языку, мы в своём исследовании объединяем понятие о языке как орудии познания, действенном средстве общения и как средстве формирования лингвистического мышления учащихся, что является одним из условий интеллектуального развития личности.

Учащийся должен обладать достаточно высоким уровнем лингвистического мышления, чтобы выполнять задания поискового, изучающего, исследовательского уровня, которые ориентированны на осознание лексико-грамматических значений и особенностей языковых явлений. Лингвистическое мышление, как качественное развитие личности, возникает на основе изучения теории языка и в процессе овладения лингвистическими умениями. Интеллектуальный потенциал личности характеризуется высоким уровнем развития мыслительных операций, наличием положительной мотивации при овладении лингвистическими знаниями и умениями. Процесс формирования лингвистического мышления требует творческого отношения к процессу обучения языку преподавателя и ответственной, осознанной учеб-

ной деятельности обучаемого, что является одним из важнейших условий интеллектуального развития.

Учитывая важность целенаправленной деятельности педагога в области лингвистического мышления, нужно организовать воспитание, обучение таким образом, чтобы вызвать положительные психические изменения, способствовать появлению положительных мотиваций для воспитания и самовоспитания, образования и самообразования, обучения и самообучения. Формирование лингвистического мышления должно происходить с учётом психофизических и интеллектуальных возможностей, чтобы ставить реально достижимые цели в интеллектуальном развитии учащихся.

Исследования в области формирования лингвистического мышления на основе двух и более языковых систем, на основе текста, как носителя информации, неизменно опираются на функционально-коммуникативную сторону языка. При работе с разноязычными текстами нужно всякий раз помнить о том, что текст не только состоит из предложений, текстообразующих средств, а и реализует целеустановку автора, является носителем его идиостиля.

Повтор, как структурный компонент текста, привлекает внимание многих исследователей и постоянно увеличивается количество работ, посвящённых повтору. Повтор рассматривается как выразительное средство, как стилистический приём, обеспечивающий структурное единство текста, устанавливающий последовательность и смысловое наполнение.

Перевод, как средство обучения, обязан обеспечить правильность восприятия смысла повторов не только языковыми средствами, но и общим лингвострановедческим уровнем.

А. А. Леонтьев отмечает, что для реализации точного перевода текста, чтобы избежать интерференции смысла на структурно-содержательном и эмоциональном уровнях необходимы высокий уровень владения языком как системой, глубокое понимание его функционально-стилистических и социолингвистическими особенностями [4, с. 25].

Важнейшее место среди дисциплин, входящих в систему среднего и высшего образования, занимает родной язык, который является посредником при изучении иностранного языка, является источником знаний, средством общения. Родной язык отвечает образовательным и воспитательным задачам школы и по своим теоретическим основам, и по своему практическому значению, занимает важнейшее место среди дисциплин, входящих в систему образования. При этом далеко не полностью раскрыты огромные потенциальные возможности процесса изучения как родного, так и иностранного языков как средства формирования лингвистического мышления учащихся, что является одним из условий формирования интеллектуального потенциала.

Ничего не может изменить реальное положение вещей: все речевые механизмы работают на родной язык и отражают национальный менталитет при оценке окружающей действительности. Только при высоком уровне владения иностранным языком, при глубоком понимании законов функционирования языковых систем, начинает складываться механизм билингвизма с двумя языковыми системами, каждая из которых связана с одним языком. Это объективный процесс и решение проблемы общения в родном и иностранном языках следует искать в особенностях механизма билингвизма. Билингвизм – это не только речевая деятельность, процесс коммуникации, но и процесс формирования лингвистического, логического мышления, интеллектуальное совершенствование личности. Для реализации двуязычия важно знать и понимать происхождение языков, их исторический путь развития, языковые особенности, лингвистические особенности. «Билингвом считается тот человек, который с одинаковой лёгкостью говорит и мыслит как на родном, так и на втором языке» [6, с. 18].

Лингвистическое мышление всегда помогает избежать при взаимодействии языковых систем психологического переноса средств родного языка в области грамматики, лексики, фонетики неродного языка.

Специфика функционирования повторной номинации в немецком и русском языках как способ репрезентации категорий связности, цельности, модальности, экспрессивности, как текстосвязующий и текстообразующий компонент текста, способствует развитию и формированию логического, лингвистического мышления.

Изучение опыта ведущих российских и зарубежных лингвистов позволяет сделать вывод о том, что формирование лингвистического мышления через перевод предусматривает владение теоретическими и практическими аспектами языковых систем. Исследование повторов в двух языках, в данном случае в немецком и русском языках, потребовало от нас изучающего чтения авторских текстов, а для адекватного перевода нами использовались функциональные правила двух языков. Умение провести анализ языковых явлений, произведений, текстов, текстообразующих средств в двух языковых системах формируется вместе с формированием лингвистического мышления, в процессе глубокого изучения практического и теоретического опыта исследователей текста, в результате последовательной исследовательской деятельности.

«Адресат должен свободно владеть выбранным языком, нужно чтобы язык мог адекватно передавать понятия этнического, исторического, культурного характера и содержания намеченной речи» [6, с. 68].

На первых этапах изучения иностранного языка формируется навык переключения с одного языка на другой и здесь повтор чаще всего свидетельствует о малом объёме оперативной речевой памяти, о недостаточном языковом уровне для мысленного редактирования текста. Часто низкий уровень

владения литературным языком ведёт к неоправданному использованию диалектов, просторечий, жаргонов.

На более поздних этапах появляется навык временного отключения одной языковой системы для создания благоприятных условий функционирования другого языка. Сущность и особенность билингвистического подхода в современной методике формирования лингвистического, логического мышления раскрывается в полной мере в способах применения и видах языковых средств. В частности перевод текстообразующих средств – повторов, предусматривает умение применять точные грамматические, лексические, структурные связи, учитывать лингвострановедческие особенности двух языковых систем.

Наблюдения показывают, что при изучении на начальном этапе двух или нескольких языковых систем, независимо от методов и приёмов обучения, каждая новая лексическая единица вначале связывается не с объектом действительности на изучаемом языке, а с соответствующим словом на родном языке и только через него с самим обозначением предмета. При этом возникает опасность создания ложных связей, неточных соответствий в том случае, если новое иностранное слово не имеет полноценного эквивалента в родном языке. Это является причиной интерференции, искажения смысла и нарушения законов языка.

*Поэтому мы считаем, что глубокое знание и понимание правил функционирования языков даёт возможность понять и сформировать методические основы развития лингвистического мышления.* Текстосвязующие средства, являясь категорией текста, требуют знания культурно-страноведческих аспектов, а владение навыком лингвистического мышления поможет ответить на вопрос, почему невозможно дать иногда при переводе полное лексическое соответствие языкового явления, в данном случае повтора.

По условиям возникновения различают естественный и искусственный билингвизм. Естественный билингвизм возникает под влиянием окружающей среды. Искусственный билингвизм формируется в процессе обучения, самообразования.

Лингвистика накопила большой опыт в описании тех процессов, которые характеризуют языковой уровень и культурно-страноведческие знания при изучении структуры текста художественного, поэтического, научного жанров и роли текста в развитии мышления, логики.

Совершенно очевидно, что методика обучения и исследования в области структуры текста не могут обойтись без данных лингвистики, характеризующих язык и речь, без анализа активного и пассивного языкового материала, без учета межъязыковых взаимоотношений и интерференции. Для адекватного восприятия и формирования дискурса важно понимание структуры текста и предложения как его структурной единицы, порядка слов

в предложении на основе его актуального членения, осознание синтагм, словосочетаний.

*Важную роль в формировании лингвистического мышления на основе текстов разного жанра играет выбор языкового средства, где важное место занимает автор как языковая личность.* Невозможно переоценить влияние авторской целеустановки, его идиостиля на формирование языковой личности читателя, его лингвистического мышления. На эмоциональное восприятие оказывает сильное влияние структурная организация текста, выбор повтора как средства связности, актуализации, модальности.

Тезаурус, языковое мастерство и интеллектуальный уровень автора проявляются в выборе лексического наполнения текста, в знании языковой нормы, в новизне и актуальности информации. Языковая норма установлена на произносительном, лексическом, морфемном, словообразовательном, морфологическом уровнях. Языковая норма – это совокупность устойчивых традиционных средств функционирования языковой системы, которые нашли своё отражение в классической, художественной, научной, публицистической литературе. Ясность и убедительность, художественность и меткость выражения мысли, остроумие и нестандартное мышление как проявления языковой личности мы можем наблюдать и в реализации повторной номинации.

В процессе овладения языковыми нормами учащиеся должны научиться воспринимать язык как созидающий процесс, который функционирует не только для обозначения предметов и как средство общения, но и тесно связан с внутренней духовной деятельностью языка и человека. Это духовное влияние и внутреннее развитие лежат в основе интеллектуального формирования личности.

*Формирование лингвистического мышления в процессе обучения языку неразрывно связано с задачей формирования лингвистического мировоззрения. Мы рассматриваем процесс формирования лингвистического мышления через текст как единство коммуникативных, функциональных, интеллектуальных, нравственных процессов.* Р. Гальперин В. Г. Адмони, Н. Ф. Алиева, И. В. Арнольд, М. М. Бахтин и др. исследовали лингвистические аспекты текста, вопросы интерпретации художественного текста, типы экспрессивности, усиления в тексте. Современная лингвистика текста занимается описанием принципов структурной организации текста, анализом текстообразующих средств, в частности, повторов, которые влияют на смысловое и эмоциональное наполнение текста. В настоящее время важен аналитический подход к тексту, особое значение придаётся изучению структурных составляющих текста и их роли в формировании интеллектуальных способностей личности.

Знание законов функционирования родного языка играет исключительно большую роль как посредник в организации структуры и лексико-грамма-

тического наполнения текста. Структура текста определяется особенностями внутренней логической взаимосвязи компонентов текста и языковыми закономерностями.

«Текст – это целостная единица, состоящая из коммуникативно-функциональных элементов, организованных в систему для осуществления коммуникативного намерения автора текста соответственно речевой ситуации» [1, с. 22]

Важнейшими категориями композиции текста является связность и цельность исследуемого текста. Текст как сложное психолого-коммуникативное единство характеризуется совокупностью нескольких категорий, реализующих целеустановку автора. Ю. М. Лотман даёт определение тексту как «суммы структурных отношений, нашедших лингвистическое выражение» [5, с. 42].

Механизмы образования текста определяются целеустановкой автора, авторскими средствами и приёмами. Значительное место в формировании структуры, композиции текста занимают лексические, семантические, синтаксические повторы.

Языковое оформление любого текста определяется существующими реалиями языкового и лингвострановедческого направления, установками автора, как языковой личности. В структурной и смысловой организации текста, в выборе языковых и структурно-образующих средств отражаются языковые, интеллектуальные способности автора. «Текстообразование осуществляется под влиянием целеустановки самого текста и целеустановки конкретного автора текста. Первое диктуется самим текстом, его типом, жанром, задачами, которые он реализует. Второе – всецело связано с авторской модальностью, так как любое сообщение включает в себе не только информацию, но и отношение автора к сообщаемой информации» [1, с. 24].

Структура текста несёт информацию не только об авторе, как языковой личности, его тезаурусе, но и передаёт ситуативные и эмоциональные аспекты процесса коммуникации через лексическое и структурно-образующее наполнение. Одним из методов анализа воздействующих прагматических свойств текста на формирование лингвистического мышления является изучение разноязычных, разножанровых текстов через повторы. Адекватность в передаче смысла повторов является одним из желательных качественных условий для более точного отражения эмоциональности и экспрессивности любого текста.

Формирование лингвистического мышления на основе текстов двух языков требует избегать искажений культурно-исторических, лингвострановедческих и литературных традиций. Неадекватность передачи смысла текста в одном языке не может быть оправдана отсутствием точного лексического соответствия в другом языке. Переводчик обязан найти смысловое

соответствие через другие языковые средства, чтобы выполнить целеустановку автора и не исказить смысл и логику языка.

### Библиографический список

1. **Валгина, Н. С.** Теория текста. [Текст] / Н. С. Валгина. – М.: 2004. – С. 27, 340 с.
2. **Караулов, Ю. Н.** Язык и личность. [Текст] / Ю. Н. Караулов. – М.: 1989. – 3 с.
3. **Латышев, Л. К.** Технология перевода. [Текст] / Л. К. Латышев. – М.: 2001. – 247 с.
4. **Леонтьев, А. А.** Язык. Речь. Речевая деятельность. [Текст] / А. А. Леонтьев. – М.: 1971. – 248 с.
5. **Лотман, Ю. М.** Структура художественного текста. [Текст] / Ю. М. Лотман. – М.: 1970 г. – 271 с.
6. **Львов, М. Р.** Основы теории речи. Билингвизм. [Текст] / М. Р. Львов. – М.: 2000. – С. 96–106.
7. **Панина, А. Ф.** Текст: его единицы и глобальные категории. [Текст] / А. Ф. Панина. – М.: 2002. – 360 с.

*УДК 4. Р*

*С. В. Краснова*

### ОБОГАЩЕНИЕ ИНОЯЗЫЧНОГО СЛОВАРНОГО ЗАПАСА КУРСАНТОВ ДАЛЬНЕГО ЗАРУБЕЖЬЯ В ВОЕННО-ИНЖЕНЕРНЫХ ВУЗАХ РОССИИ

В современных условиях реформирования российского государства значительно возросли требования к системе подготовки кадров Вооружённых Сил Российской Федерации. Сегодня армии нужны офицеры, чей авторитет основывается на высоком профессионализме, базой которого являются знания, умения и навыки, полученные курсантами в военно-учебных заведениях. Особенно это актуально сейчас, когда идёт модернизация военной организации российского государства, осуществляется переход на новую контрактную систему комплектования соединений и частей.

Вузы России готовят высококвалифицированные офицерские кадры для Вооружённых Сил не только своего государства, но и дружественных стран ближнего и дальнего зарубежья. С 2000 г. наблюдается тенденция увеличения количества иностранных студентов в военных вузах Министерства обороны Российской Федерации: получение иностранными гражданами высшего военного образования в России считается престижным.

Стать квалифицированными военными изъявляют желание представители различных государств, развивающихся в экономическом отношении: Юго-Западной Африки (Ангола), Северо-Восточной Африки (Федеральная Демократическая Республика Эфиопия), Западной Африки (Мали); Центральной Африки (Республика Бурунди); Юго-Восточной Азии (Мьянма, Камбоджа, Народно-Демократическая Республика Лаос), Центральной Азии (Афганистан). Обучаются в военных вузах России и молодые люди из ближнего зарубежья (Армении, Таджикистана, Туркменистана, Узбекистана) и других стран.

Важным аспектом профессиональной подготовки современного иностранного военного специалиста является хорошее владение русским языком. Умение излагать свои мысли точно и ясно, кратко и грамотно – большое искусство, которому необходимо учить будущего офицера: в командирском приказе, отданном твёрдо и решительно, заключена мобилизующая сила.

Подготовка военного профессионала предъявляет высокие требования к его

словарному запасу: к наличию в словаре будущего офицера специальной лексики, к свободному и точному употреблению слов, связанных с воинской службой, техникой и вооружением, поведением командиров и солдат в условиях боевых действий и т. п. Точность употребления военной лексики имеет исключительно большое значение: при управлении людьми и боевыми средствами любая двусмысленность в приказе может привести к тяжёлым последствиям, к невыполнению боевой задачи или неточности её исполнения.

Современная армия располагает сложнейшей техникой, владению которой молодые люди учатся в военно-инженерных вузах Министерства обороны Российской Федерации. Обучение русскому языку в таких вузах характеризуется узкопрофессиональной направленностью и осуществляется с целью формирования военно-профессиональной речевой и лингвистической компетенции иностранных военнослужащих, профессионального языка будущих специалистов инженерных войск.

Курсантам, прибывшим из развивающихся стран, предстоит служить в войсках, в значительной степени использующих военную технику и вооружение российского производства. Изучить эту технику и вооружение – главная задача будущих военных инженеров, что невозможно без овладения многочисленными специальными, профессионально значимыми словами и словосочетаниями.

Для иностранцев, обучающихся в вузах России, в том числе – в военно-инженерных, знание русского языка необходимо для успешного овладения избранной специальностью: все дисциплины, в том числе военно-профессиональные, в военных вузах Министерства обороны Российской Федерации преподаются на русском языке.



Иностранным военным служащим предстоит не только изучать предусмотренные программой дисциплины, но и в течение нескольких лет жить в условиях русской языковой среды, общаться с преподавателями, командирами, разнонациональным контингентом курсантов военного вуза. Знание лексики языка, на котором происходит общение, – основа понимания чужой речи, залог успешности коммуникации.

Главной задачей высшего военно-учебного заведения является подготовка квалифицированных специалистов с высшим профессиональным образованием. В военно-инженерных вузах Министерства обороны Российской Федерации осуществляется подготовка иностранных военных служащих из развивающихся стран по военным специальностям: «Применение инженерных подразделений и эксплуатация средств инженерного вооружения» (инженер-механик), «Применение инженерно-позиционных подразделений, строительство и эксплуатация фортификационных сооружений и маскировка» (инженер-строитель), «Применение электротехнических подразделений» (инженер-электрик).

В квалификационной характеристике выпускника и общих требованиях к военно-профессиональным качествам военного инженера отмечается, что офицер-выпускник должен быть компетентным и грамотным специалистом, иметь высокий уровень военно-профессиональной подготовки.

Первостепенное значение в обучении курсантов всех специальностей придаётся специальной подготовке, но прежде чем начать обучение на основных курсах военного вуза, иностранные курсанты должны хорошо освоить русский язык, на котором будут преподаваться все дисциплины, в том числе и военно-профессиональные.

Именно на русском языке будет происходить общение в разных сферах жизни военного вуза: на учебных занятиях, в ходе самоподготовки, полевой практики, на дежурствах, во время общевоинской подготовки, войсковой стажировки, ремонтной и учебной практики, полевых выходах, на учениях, в быту. Чем быстрее курсант-инофонец освоит русский язык, тем легче пройдёт процесс адаптации в новых для него жизненных условиях, тем успешнее будет последующее обучение избранной инженерной профессии.

Русский язык для иностранных курсантов подготовительного курса выступает не только как объект изучения, но и как средство овладения общеобразовательными дисциплинами: установление взаимосвязей этой дисциплины с другими учебными предметами не только обогащает и углубляет знания иностранных военных служащих, но и активизирует интерес к профессии, расширяет кругозор, гармонично развивает курсанта.

Главным звеном в освоении курсантами-инофонами русского языка является работа в области лексики, обогащение словарного запаса обучаемых: узнавание в иноязычном речевом потоке отдельных слов – начало и необходимое условие понимания чужой речи. А понимание, безусловно,

необходимое в любой ситуации общения, для военнослужащих – проблема исключительной важности, в особенности, когда дело касается сложнейшей современной инженерной техники.

Обогащение словарного запаса иностранных курсантов на всех этапах их обучения в российском военно-инженерном вузе – задача первостепенной важности. От её решения зависит овладение сложными, специальными дисциплинами, которые обильно насыщены специальными словами и словосочетаниями, непонимание, незапоминание которых не позволит иностранным курсантам достичь нужного уровня профессиональной компетентности, поэтому формирование и обогащение лексического запаса обучаемых должно происходить в процессе всего периода их обучения и находиться под постоянным контролем.

Экспериментальная программа вводного лексико-фонетического практикума по дисциплине «Русский язык» в военно-инженерном вузе, по которой обучаются иностранные курсанты дальнего зарубежья, строится по принципу от простого к сложному без учёта родного языка иностранных курсантов. Специально отобранная военная и общеупотребительная лексика является профессионально значимой для курсантов и способствует быстрой адаптации иностранных курсантов к обучению в военном училище, прочному освоению специальной и общеупотребительной лексики тематической группы «Военная служба».

Одна из принципиальных установок при проведении экспериментального курса – организация многократных «встреч» курсантов-инофонов с предназначенной для запоминания лексикой, разнообразие конкретных условий этих «встреч» в устной и письменной речи преподавателя и курсантов: при аудировании и говорении, чтении и письме, в звукозаписях и видеоматериалах, в тренировочных упражнениях по овладению парадигматикой и синтагматикой изучаемых слов.

Разработанная нами методическая система не является национально ориентированной, хотя опираться на родные языки курсантов приходится, особенно при семантизации отдельных слов и пользовании двуязычными словарями.

*В основу методики изучения лексики и обогащения словаря иностранных курсантов положен системно-функциональный подход, позволяющий представить лексику в виде упорядоченной системы функционирующих единиц.*

Системность лексики имеет огромное значение для методики обогащения речи иностранных курсантов, словаря, поскольку позволяет строить работу на основе учёта объективно существующих в языке связей. Используя слова и словосочетания экспериментальной программы вводного курса, проводится иллюстрация принципов методической системы профессионального обучения иностранных курсантов дальнего зарубежья (профессиональной

значимости; прочности и сознательности усвоения учебного материала; языковой системности; минимизации материала; наглядности обучения).

В различных упражнениях реализуется подход к слову как сложному, многогранному объекту, который может детально изучаться в разных разделах языкознания (фонетике, грамматике, словообразовании и др.), но в речи выступает как целостная единица, во всём многообразии присущих ему свойств. Осуществляется нацеленность методики обучения иностранных курсантов русскому языку на реализацию связей между ярусами языковой системы в интересах формирования профессионально ориентированного словаря будущих военных инженеров.

В процессе работы по экспериментальной программе у курсантов накапливается достаточное количество знаний о русском языке, позволяющих преподавателю познакомить обучаемых с разными типами словарей, цель которой – сформировать у иностранных учащихся потребность и умение пользоваться ими, вырабатывая чувство языковой нормы и культуру речи.

Различные методические приёмы дают иностранному курсанту возможность увидеть русское слово с разных сторон: с точки зрения происхождения, произношения, семантики, морфологических и стилистических признаков; способствуют формированию интереса иностранцев к русскому слову. В центре внимания преподавателя и иностранных студентов всегда находится семантика слова, которая является стержнем языковых упражнений.

Используемые задания и упражнения показывают иностранным военнослужащим богатство русского языка, развивают их пассивный и активный словарь, что увеличивает возможности слушания, понимания, чтения и свободного говорения на русском языке при овладении избранной военной специальностью.

Обогащение словарного запаса происходит и в процессе обучения иностранных курсантов чтению текстов, связанных со специальностью. Этот процесс длителен и трудоёмок: прежде чем курсанты научатся самостоятельно читать тексты военного содержания, необходима большая подготовительная работа и широкое использование учебных текстов военной тематики, позволяющих наблюдать функционирование лексем в речи.

На занятиях используются тексты военной тематики, которые воспитывают у иностранных военнослужащих гордость за подвиги, отвагу, смелость, решительность и мужество солдат, прапорщиков и офицеров; способствуют формированию интереса иностранцев к русскому слову. По мере овладения русским языком тексты, предлагаемые иностранным военнослужащим, становятся более сложными, а формы работы – более разнообразными.

Результаты работы по экспериментальной программе с целью обогащения словарного запаса курсантов дальнего зарубежья мы проследили в ходе **контрольного эксперимента** (*констатирующий эксперимент* не проводился: начальный уровень знаний курсантов в области русской лексики был оценён

как равный нулю, так как все курсанты из экспериментальных групп Республики Анголы и Народно-Демократической Республики Лаос поступали в высшие военно-инженерные училища без знания русского языка).

В контрольном эксперименте участвовало две группы курсантов (Республики Анголы и Народно-Демократической Республики Лаос) в количестве 21 и 19 человек. Первая группа проходила обучение по экспериментальной программе, нацеленной на обогащение словаря курсантов профессионально значимой лексикой, являющейся материалом во всех видах языковых упражнений курсантов. Во второй группе аналогичная лексика тоже вводилась, но без системы, от случая к случаю. Она не была предметом особого внимания среди подлежащих усвоению единиц разных ярусов языковой системы.

По окончании вводного курса учащимся обеих групп был предложен тест, включающий 100 позиций (слов и словосочетаний семантического поля «Воинская служба»). Слова были расположены по алфавиту (табл. 1).

Таблица 1

Тестовые задания по лексике русского языка

№ п/п	Военные слова и словосочетания	Не слышал и не знаю	Слышал, но не знаю	Слышал, но знаю неточно	Слышал и знаю точно
1.	Дивизия				
2.	дивизион				
3.	оснащение				
4.	полигон				
5.	сапёр				
6.	снайпер				
7.	шеvron				
8.	экипаж				
9.	экипировка и под.				

Принципиальные отличия предлагаемого теста от других заключаются в наличии 4-х учебных задач (иностранцы военнослужащие должны поставить плюсы в одной из колонок: «Не слышал и не знаю (приведённое слово)», «Слышал, но не знаю», «Слышал, но знаю неточно», «Слышал и знаю точно»).

Выполнение задания оценивалось по двум последним позициям:

– «Слышал, но знаю неточно» – 1 балл;

– «Слышал и знаю точно» – 2 балла.

Время выполнения задания – 45 минут.

В тест включались не только слова, изучавшиеся в ходе работы по экспериментальной программе, но и такие, с которыми курсанты на занятиях не встречались, но значения которых могут определить с помощью языко-

вой догадки. Например: *миноискатель* (встречались однокоренные *мина*, *миномёт*).

В ходе контрольного эксперимента 40 испытуемых произвели анализ всех предложенных слов. По всем тестовым позициям было получено 4000 ответов.

Ответы испытуемых распределились следующим образом (табл. 2).

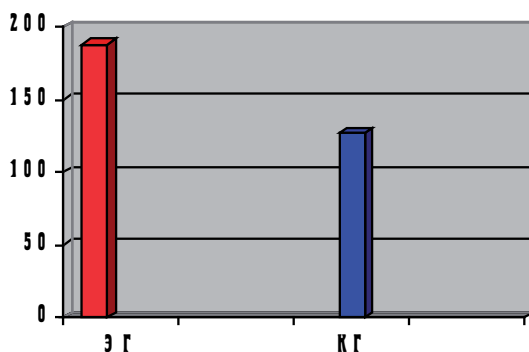
Таблица 2

**Знание испытуемыми предложенных слов**

Виды групп	Не слышал и не знаю	Слышал, но не знаю	Слышал, но знаю неточно	Слышал и знаю точно
Экспериментальная группа (ЭГ)	-----	8	228	1864
Контрольная группа (КГ)	8	346	682	864

Знания курсантов в области лексики были оценены в баллах:

экспериментальная группа – 3956 баллов, в среднем на человека – 188; контрольная группа – 2410 баллов, в среднем на человека – 127 баллов (рисунок).



**Средний балл за выполнение теста в ходе контрольного эксперимента**

Тестирование показало более высокий уровень знаний курсантов экспериментальной группы в области профессионально значимой лексики сравнительно с контрольной группой: значительно большее количество слов участниками эксперимента семантизируется уверенно и точно, отсутствуют совершенно незнакомые слова, минимально число слов, которые испытуемым встречались, но не усвоены.

Вторым этапом контрольного эксперимента было аудирование с письмом. Преподаватель зачитывал испытуемым толкование лексического значения военных слов или словосочетаний (каждое слово со своим порядковым номером в алфавитном порядке), испытуемым предлагалось на бланках, в таблице, написать слово, значение которого было прочитано.

Приводим пример работы преподавателя:

Преподаватель (читает громко, медленно): «Происшествие, в результате которого повреждены или разрушены техника, военно-промышленный объект или инженерное сооружение».

Испытуемые должны написать в бланке под номером 1 слово *авария*.

Задание включало 20 слов. Толкование значения каждого преподаватель читал дважды.

Получены следующие результаты (табл. 3).

Таблица 3

**Определение слова по толкованию его значения**

Параметр	Экспериментальная группа (ЭГ)	Контрольная группа (КГ)
Количество правильно названных слов	357	171
В среднем на человека	17	9

Наибольшие затруднения испытуемых вызвали слова *артезианский*, *фортификация* и *детонировать*. По-видимому, количество встреч с этими словами в процессе обучения было недостаточным.

Третий этап контрольного эксперимента был посвящён проверке умения курсантов использовать профессионально значимую лексику в минимальных единицах связной речи (словосочетаниях со связью согласования и управления). Тест включал 20 позиций (см. пример в табл. 4).

Таблица 4

**Образец заданий третьего субтеста**

1.	<i>Батальо́н.....</i>	А. миноиска́телю Б. миноиска́телей В. миноиска́тели Г. миноиска́телям
2.	<i>радиолокацио́нную.....</i>	А. ста́нцией Б. ста́нцию В. ста́нция Г. ста́нциями и под.

Результаты выполнения заданий этого субтеста показывают, что курсантами хорошо освоена модель словосочетания со связью согласования (*артиллерийскую установку, маскировочным халатом*), несколько хуже – словосочетания со связью управления (*арсенал войск, поражение противника, сооружение блиндажа* и под.). Показатели экспериментальной и контрольной групп были примерно одинаковыми: 85–87% правильных ответов. Это свидетельствует о том, что грамматике в обеих группах уделялось очень серьёзное внимание.

В целом курсанты экспериментальной группы, по сравнению с контрольной, показали более высокий уровень знаний, что свидетельствует об эффективности предлагаемой системы работы с профессионально значимыми (военными) словами и словосочетаниями.

*Проведённое исследование позволяет сделать следующие выводы:*

1) Обогащение словарного запаса иностранных курсантов на всех этапах их обучения в российском военно-инженерном вузе – задача первостепенной важности. От её решения зависит овладение сложными, специальными дисциплинами, которые обильно насыщены терминологическими словами и словосочетаниями.

2) Русский язык для иностранных курсантов подготовительного курса выступает не только как объект изучения, но и как средство овладения общеобразовательными дисциплинами. Установление взаимосвязей этой дисциплины с другими учебными предметами не только обогащает и углубляет знания иностранных военнослужащих, но и активизирует интерес к профессии, расширяет кругозор, гармонично развивает курсанта.

3) Использование межпредметных связей в военном вузе при изучении русского языка как иностранного способствует формированию творческого сотрудничества и взаимодействия преподавателей различных дисциплин и обучаемых.

4) Включение в начальный курс русского языка как иностранного, наряду с другими лексическими единицами, слов и устойчивых словосочетаний, выражающих специальные понятия, является полезным и необходимым в подготовке курсантов-инофонов по избранной ими военно-инженерной профессии.

5) В основу методики изучения лексики и обогащения словаря иностранных курсантов должен быть положен системно-функциональный подход, позволяющий представлять лексику в виде упорядоченной системы функционирующих единиц.

6) Методику обучения иностранных курсантов русскому языку необходимо нацелить на реализацию связей между ярусами языковой системы в интересах формирования и обогащения профессионально ориентированного словаря будущих военных инженеров.

7) Особенностью процесса формирования аспектных речевых навыков и коммуникативных умений на этапе предвузовской подготовки иностранных курсантов военно-инженерных вузов России является комплексность обучения.

8) При обучении иностранных курсантов русскому языку необходимо руководствоваться следующими принципами обучения: профессиональной значимости, профессиональной направленности обучения; прочности и сознательности усвоения учебного материала; языковой системности; минимизации материала; наглядности обучения.

9) Обучение военной лексике курсантов дальнего зарубежья невозможно без целенаправленной, систематической работы со словарями, цель которой – сформировать у иностранных учащихся потребность и умение пользоваться различными словарями (толковым, фразеологическим, иностранных слов, синонимов, антонимов и др.).

10) В военном вузе необходим систематический контроль качества подготовки иностранных курсантов, т. к. он приучает их к самостоятельности, побуждает старательно готовиться к занятиям, сознательно усваивать военное дело.

*УДК 378*

*Т. А. Безенкова*

## **МЕТОДИКА РАЗВИТИЯ КУЛЬТУРЫ РЕЧИ СТУДЕНТОВ ВУЗА В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ДИСЦИПЛИН КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОГО ЦИКЛА У СТУДЕНТОВ ВУЗОВ**

Усиление роли культуры во всех сферах общественной жизни приводит к необходимости повышения общей культуры выпускников высшей школы. Составной частью этой культуры является и культура речи. Она представляет собой ту область духовной культуры, которая связана с применением языка, в том числе качества речи, обеспечивающие эффективное достижение цели общения при соблюдении языковых правил, этических норм, ситуативных требований и эстетических установок. В этой связи возникает вопрос, какими средствами можно развивать и совершенствовать культуру речи. Педагогический опыт высшей школы показывает, что в данном процессе большую роль играют дисциплины культурологического цикла. Согласно Государственному образовательному стандарту высшего профессионального образования к ним относятся «Культурология», «Мировая художественная культура», «Эстетика», «Этика», «История мировых религий», а



также различного рода спецкурсы и спецсеминары по проблемам культуры и искусства.

Методика развития культуры речи в процессе изучения дисциплин культурологического цикла в Магнитогорском государственном университете потребовала реализации комплекса педагогических условий, который должен включать в себя:

- 1) ориентацию преподавателя на выработку у студентов навыков анализа текста и создания собственного речевого произведения;
- 2) создание положительной мотивации у студентов к процессу развития культуры речи;
- 3) активное вовлечение студентов в процесс дискуссионно-аналитического общения;
- 4) расширение среды образцового речевого общения студентов на основе разнообразия форм воспитательной работы во внеучебное время.

Так, ориентация преподавателя на выработку у студентов навыков анализа текста и создания собственного речевого произведения вбирает в себя систему упражнений, которая выстраивается в три этапа. Первый из них – это аналитическая работа с текстом, где на основе его анализа формируются основные коммуникативные умения. Содержанием работы здесь является определение основной мысли высказывания, анализ композиционного оформления текста, составление плана, вопросов к тексту. Для совершенствования умений работать с текстом чрезвычайно важны следующие виды упражнений: поиск основной информации текста (оглавление отдельных фрагментов текста, составление плана текста, определение «смысловых вех» и др.), написание заключения о содержании текста, отыскивание участков текста, содержащих основную мысль и т. д.

На семинарских занятиях по курсу «Культурология» для анализа работ известных культурологов можно использовать такие тексты, как «Что такое культура?» К. Клакхона, «Что такое культурология?» Л. А. Уайта, «Фундаментальные характеристики культуры» Дж. Мердока, «Типология культур» М. Мида, «О культуре массовой и немассовой» А. Б. Гофмана и др. Кроме теоретических работ возможно анализирование и художественных текстов различных эпох, где студенты могут использовать лингвоэстетический, лингвосемантический, композиционный и сравнительный анализ произведений. Например, в процессе знакомства со средневековой архитектурой студентам Магнитогорского государственного университета предлагалось выполнить лингвоэстетический анализ стихотворений австрийского поэта Р. М. Рильке, посвященных французской средневековой готике («Шартр», «Кафедральный собор», «Портал», «Окно-роза», «Капитель», «Собор Парижской Богоматери»). Суть данного вида анализа состоит в выявлении художественных средств, с помощью которых воссоздан поэтический образ готического средневековья.

Для развития коммуникативного и эстетического компонентов культуры речи в процессе занятий по дисциплинам культурологического цикла использовались различные виды и жанры словесного творчества: отрывки из художественной авторской прозы, притчи, афоризмы, анекдоты, стихотворения, а также целые произведения. Например, для развития лаконизма и динамизма речи педагогическая практика подсказала обратиться к таким жанрам фольклора и литературы как притча и басня. Примером может служить обращение к басням Эзопа при изучении темы «Античная литература».

Следующим этапом развития культуры речи было обучение студентов созданию вторичных текстов. В основе этой работы лежит восприятие и анализ культурологического текста для решения соответствующих специальных задач: студенты, интерпретируя прочитанный текст, фиксируют результаты проведенного анализа в виде нового текста – аннотации, конспекта, тезисов, реферата, рецензии. Создание вторичного текста позволяет студентам правильно воспринять текст, раскрыть коммуникативное намерение автора, понять его замысел, осознать основные положения и выводы. Так, в процессе освоения дисциплины «Культурология» студенты учились писать аннотации и рецензии на такие работы, как «Социодинамика культуры» А. Моля, «Культура и взрыв» Ю. Лотмана, «Упадок и возрождение культуры» А. Швейцера, «Миф о Сизифе» А. Камю, «Мировоззрение и образование» С. Гессена, «О толерантности» В. Лекторского.

И, наконец, третьим этапом работы над совершенствованием текстовой деятельности является подготовка студентов к самостоятельному созданию текстов на заданную тему. На данном этапе целесообразно использовать такие формы работы, как заочная экскурсия, телепередача, путешествие. При этом студенты имеют возможность создавать речевые произведения в жанре эссе, этюд, письмо, интервью, сказка, рассказ, творческий портрет и др. Так, при изучении темы «Древний Египет» в курсе «Мировая художественная культура», студентам предлагалось составить текст заочной экскурсии в Долину царей, текст ведущего телепередачи, посвященной архитектурным памятникам Луксора и Карнака, написать сочинение на тему «Мое необычное путешествие по Древнему Египту».

Создание положительной мотивации у студентов к процессу развития культуры речи направлено на вовлечение эмоциональной сферы личности студента в процессе обучения посредством использования аудиовизуальных средств. Они включают в себя репродукции, слайды, видеофильмы, компакт-диски с записями музыкальных произведений, а также медиапроектор, DVD-проигрыватель, музыкальный центр и др. Перечисленные средства становятся неотъемлемой частью современного занятия и оказывают большое эмоциональное воздействие на студентов. В методике преподавания дисциплин культурологического цикла аудиовизуальные средс-

тва служат одной из главных возможностей подкрепления теоретических знаний при помощи звукового и зрительного образов. Кроме того, они вносят эмоциональную составляющую, способствуют сочувствованию и сопереживанию, создают особую атмосферу на занятии, располагают к диалогу. На занятиях по «Культурологии» и «Мировой художественной культуре» студенты получают возможность познакомиться с художественными, научно-популярными фильмами, раскрывающими образ эпохи, экранизациями художественных произведений, изучали творчество композиторов, писателей, художников по фильмам. Так, при изучении русской культуры им предлагались фильмы «Третьяковка – дар бесценный», «Великий храм России», «Архитектурные памятники Санкт-Петербурга», «Царицыно. Императрица и зодчий». При изучении зарубежной культуры – экранизация комедии Ж. Б. Мольера «Мещанин во дворянстве», видеофильмы «И. С. Бах», из цикла «Приглашение к музыке», «Франция. XIX век», «Великие чудеса света», «Всемирная история живописи» и др.

Использование видеофильмов и произведений живописи способствует активизации речевой деятельности на семинарских занятиях, развитию речевых умений и навыков. Студенты учатся высказываться о своих чувствах, ассоциациях, эмоциях, образах, что способствует, в первую очередь, развитию коммуникативного и эстетического компонентов культуры речи.

Активное вовлечение студентов в процесс дискуссионно-аналитического общения предполагает использование дискуссии как одной из основных форм реализации данного педагогического условия. Так, в процессе изучения «Культурологии» возможно проведение дискуссий по следующим темам Государственного образовательного стандарта: «Элитарная и массовая культура», «Культура и глобальные проблемы современности», «Культура и природа», «Типология культур», «Культура и общество», «Инкультурация и социализация», «Язык и символы культуры», «Культурные ценности и нормы» и др.

Примером дискуссии может служить семинарское занятие по теме «Массовая культура: добро или зло?». Цель такого занятия состоит, во-первых, в углублении, расширении знаний о массовой и элитарной культуре, полученных на лекции в обобщенной форме, а, во-вторых, в развитии коммуникативно-компетентной личности. Его задачами являются:

- во-первых, выяснение разных точек зрения на современную массовую культуру ее состояние и влияние на человека;
- во-вторых, воспитание у студентов культуры речевого поведения во время дискуссии;
- в-третьих, стимулирование к речевой активности.

Дискуссия по данной теме может быть проведена по технике «аквариума». В данном случае студентам предлагается объединиться в группы по 5–6 человек, которые располагаются по кругу. Перед началом дискуссии

регламентируется время, отведенное для выработки определенной точки зрения. Каждой группе преподаватель ставит проблему, касающуюся вопросов массовой культуры. Затем участники проблемной группы выбирают своего представителя, который будет защищать общественное мнение в ходе дискуссии. Остальным участникам не разрешается вступать в дискуссию, но допускается давать указания своему представителю с помощью записок или тайм-аута, который используется для консультации.

В ходе подготовки дискуссии целесообразно обратить внимание не только на содержание, которое касалось освещения современного состояния, проблем культуры, но и на технологию проведения, которая включает в себя следующие этапы: выбор аудитории, разработка процедуры дискуссии, продумывание способов налаживания контакта между участниками и определение тактики поведения руководителя. Следует особо подчеркнуть, что студентам заранее предлагаются правила дискуссии, которые позволяют подготовиться к ведению дискуссии, мобилизуют выбор тактики поведения в ней, учат учитывать достоинства и быть терпимыми к недостаткам оппонентов. Правила не дают участникам возможности превратить дискуссию в светскую беседу и способствуют развитию этического компонента культуры речи.

Наконец, большую роль для развития культуры речи играет расширение среды образцового речевого общения студентов на основе разнообразия форм воспитательной работы во внеучебное время.

Анализ организации внеучебной деятельности по дисциплинам культурологического цикла показал, что она включает в себя разнообразные мероприятия, основанные на различных формах общения, среди которых вечера культуры, конкурсы ораторов и чтецов, творческие встречи, фестивали, смотры и др. Например, при Центре эстетического воспитания Магнитогорского государственного университета действуют такие объединения, как «Школа культуртов», клубы любителей поэзии, музыки, театра, художественного слова.

Одной из ярких форм работы является «Школа культуртов», где на занятиях студенты получают возможность общаться с представителями культуры и искусства г. Магнитогорска и других городов России. Большим успехом пользовались встречи студентов с режиссером из г. Санкт-Петербурга Л. Эренбургом, актерами Магнитогорского драматического театра им. А. С. Пушкина – участниками спектакля «Гроза», Засл. арт. России, художественным руководителем Магнитогорской государственной хоровой капеллы им. С. Г. Эйдинова Н. П. Ивановой, доцентом Магнитогорской государственной консерватории О. Сагадеевым, фольклористом, автором книги «За Уралушкой огонечек горит» А. Серовым, поэтом, членом Союза писателей России Ю. Ильясовым и др.

Проведение таких встреч позволяет студентам, во-первых, общаться с людьми, которые обладают высокой культурой речи, что само по себе немаловажно, а во-вторых, здесь в наибольшей степени студенты могут проявить свое умение вести беседу, задавать вопросы, анализировать те или иные явления культуры. Кроме того, культурологи групп получают задание написать отзыв о встрече, статью в газету «Мой университет», а также поделиться своими впечатлениями в группе.

Следующей формой внеучебной работы по развитию культуры речи является литературно-музыкальная гостиная «Созвучие», которая действует при Центре эстетического воспитания МаГУ.

Литературно-музыкальная гостиная – форма для образовательного учреждения далеко не новая. Она разработана и описана в педагогической литературе: в методических пособиях, в периодических изданиях мы обнаруживаем многочисленные сценарии литературно-музыкальных вечеров. Особенностью данной формы является организация непрерывно действующей речевой практики. Рассмотрим основные компоненты работы.

Первый и важный компонент нашей работы – эстетический. Результатом является формирование эстетического вкуса, чутья, эстетических взглядов, в перспективе – эстетического мировоззрения.

Вторым, неотделимым от эстетического компонента, является нравственный компонент. Весь «литературный материал», который студенты «пропускают через себя», нравственно ориентирован, основан на высших человеческих ценностях. Обращаясь к лучшим творениям мирового искусства, студенты осваивают такие понятия, как совесть, благородство, достоинство, сострадание, честь, любовь, подвиг, самоотверженность и др. Таким образом приобретается опыт сопричастности, со-чувствования, опыт переживания сильных эмоций вместе с героем. Развивается эмоциональная сфера личности.

Нравственное и эстетическое воплощается в слове. Поэтому стержнем нашей работы является общение со словом.

По мере приобретения опыта участники становятся все более самостоятельными и уверенными в своих силах (могут взять на себя роль ведущего, самостоятельно провести репетицию). Результатом работы является поэтический спектакль, литературно-музыкальная композиция. Длительная подготовка к спектаклю (в течение нескольких месяцев) позволяет студентам «вжиться» в литературный материал, прочувствовать его. Таким образом, «Литературно-музыкальная гостиная» – одна из оптимальных и адекватных форм общения с искусством средствами самого искусства.

Среди результатов деятельности «Литературно-музыкальной гостиной» можно выделить следующие:

– во-первых, формирование языковой компетентности студента, языкового чутья и бережного отношения к слову;

– во-вторых, развитие связной, правильной, образной и эмоциональной речи, литературных и творческих способностей, совершенствование культуры речи студента;

– в-третьих, освоение рациональных приемов и навыков работы с научной, учебной, справочной литературой, с художественными текстами;

– в-четвертых, приобретение опыта публичного выступления;

– в-пятых, расширение и углубление представления студентов о личности писателя, композитора, о той эпохе, в которой они жили и творили.

Примерами могут служить литературно-музыкальные композиции «Пушкин и Глинка», «Духовная литература и духовная музыка», «Нравственный мир библейских легенд», «Достоевский и музыка», «Русский романс XIX века», «Фет. Поэт-музыкант», «Бунин и Рахманинов», «Другие берега Владимира Набокова», «Любови старинные туманы» (романтическая лирика М. Цветаевой) и др.

Обеспечение данного комплекса педагогических условий создает реальные возможности для развития культуры речи студентов вуза в процессе изучения дисциплин культурологического цикла.

*УДК 811.512.157*

*Ф. В. Ядрихинская*

**СТРУКТУРНОЕ ОПИСАНИЕ ПАРНЫХ  
ОПРЕДЕЛЕНИЙ В ГЕРОИЧЕСКОМ ЭПОСЕ – ОЛОНХО  
(НА ПРИМЕРЕ ОЛОНХО «НЮРГУН БООТУР  
СТРЕМИТЕЛЬНЫЙ», «КЫЫС ДЭБИЛИЙЭ»)**

Определение как второстепенный член предложения, выраженный отдельным словом или словосочетанием, характеризует с той или другой стороны любой член предложения. Определения в якутском языке бывают двух видов. Одно из них характеризует определяемое по признаку, составляющему свойство самого определяемого, другое – по признаку принадлежности определению [2, с. 46].

Особенностью определения как члена предложения, является то, что оно являясь будучи зависимым членом предложения, во-первых, имеет строго закрепленное место: всегда стоит перед своим определяемым, и, во-вторых, образует с определяемым тесное смысловое единство и принимает общий словоизменяемый, а иногда и словообразовательный аффикс. Поэтому сочетание определения и определяемого в якутском языке приходится рассматривать как целостное определительное словосочетание, кото-

рое может выступать в роли любого члена предложения, в том числе и в роли определения [3, с. 181].

В выше исследуемых олонхо структурное присутствие определения с различными значениями парных слов представляет корпус исследуемого материала.

Определения с парными основами выраженное именем на – лаах, характеризуют определяемое по признаку обладания предметом. Особо употребительны определения-имена на – лаах от имен существительных, имен прилагательных [3, с. 195].

В описании страны Среднего мира, его героев (Нюргун Боотур, Эр Соготох, Кыыс Дэбилийэ) досконально описывается её зарождение, начинаемая парными словами *аҕыс иилээх-саҕалаах* ‘восьмиободная-восьмикрайняя’, что обильно встречается в описываемых эпических произведениях. Функционирование модели – лаах в описании страны олонхо служит «строительным материалом». Поэтому, использование парного сочетания *аҕыс иилээх-саҕалаах* ‘восьмиободная-восьмикрайняя’ в текстах олонхо встречается как зачин передачи благородной и просветающей страны богатыря:

1. Определения с парными словами *аҕыс иилээх-саҕалаах* ‘восьмиободная-восьмикрайняя’ конструированные при помощи аффикса – лаах, образованные от имен существительных (*ии-саҕа-обод-край*, *атаан-мөҥүөн-треволнение-беспокойство*, *айгырас-силик-наряд-убранство*), имеют пространственное значение:

– Аҕыс иилээх-саҕалаах, Атааннаах-мөҥүөннээх Аан ийэ дайды... (НьБ, 9)	Осьмикрайняя, об осьми ободах, Бурями обуянная Земля-всего живущего мать... (НьБ, 6)
– Аҕыс иилээх-саҕалаах алта киспэлээх атааннаан-мөҥүөннээх, айгырастаах-силиктээх, алыгыр-налыгыр аан-ийэ дойду диэн...	восьми-ободная-восьмикрайняя, с шестью обручами, с треволнениями-беспокойствами, в роскошном наряде-убранстве, безмятежно спокойная изначальная мать-земля... (КД, 74-77)

Здесь парное слово *аҕыс иилээх-саҕалаах* ‘восьмиободная-восьмикрайняя’ как определение, примыкающее к S (*Аан ийэ дайды-Страна-матушка великая*), строится чаще всего при помощи парного уподобления аффикса обладания – лаах. Такая структура, встречается во всех тематических построениях. Например, описание страны, рождение богатыря, наименования богатырей и абаасы, описание борьбы и. т. п;

При использовании парного слова-трафарета *аҕыс иилээх-саҕалаах* ‘восьмиободная-восьмикрайняя’ встречающегося во многих олонхо как зачин передачи благородной и просветающей страны богатыря, достигается путем поэтической констатации величия Среднего мира.

2. Также существуют определения с парными словами, выраженные аффиксом -лаах от имен существительных (*уор-киҥ 'грубость, сердитость', күүс-уох 'мощь, сила'*), описывающих характер человека (богатыря-айыы, богатыря-абаасы и. т. п.). Например:

– *Уордаах-киҥнээх* Сердитого первенца своего  
Уол оҕону ылан... В волчюю шкуру его завернул... (Д, 31)

Бөртөлөөх бөрө тириитигэр  
Бөрүйэ охсон кэбистэ... (НьБ, 65)

– *Күүстээх-уохтаах* Кликнули они *могучего*  
Күн Эрбийэ бухатыры... Кюн Эрбийэ... (Д, 339)

Атаарбытгара эбитэ үһү... (НьБ, 157)

Данные парные определения имеют описательный характер, употреблены в синонимичном отношении, являющиеся средством наиболее точного выражения мысли сказителя. Они образно и тонко определяют особые отличительные черты, а также недостатки образов. Употребляясь в парном виде, они лишь дополняют друг друга, позволяя более полно выразить мысль.

3. Кроме того, присутствуют определения с парными словами на -лаах, образованные от имен существительных (*буогура-бордуу'тальник', кыырык-илбис'грозность, кровожадность'*), имеющие значение материала, его назначение, из которого сделан предмет. Например:

– *Кэнэҕэски этин* А послед, она...  
*Буогуралаах-бордуулаах* В глиняный скрыла горшок,  
Буор көһүйэҕэ уган... (НьБ, 67) *Перетянутый тальником...* (Д, 32)

– *Кыырыктаах-илбистээх* перерезать стремиться,  
*Ырып-чырып* грозный да кровожадный,  
быһыччатын ылан бойкий ножичек достав,  
остуолга уурбута... (КД, 180) на стол положил... (КД, 181)

Детальное описание предмета, образа с помощью парных сочетаний помогает понять их смысл, выполняющих в данном случае функцию уточнения. В таких построениях определение с – лаах раскрывает эпическое содержание, где характеристика богатырей айыы и абаасы заполнена насыщенными определениями. Принадлежность парного слова в абзацах олонхо обогащает семантический аспект моделей-высказываний.

Нередко в якутском языке определение может служить усилением определяемого. Усиливающий характер определения проявляется особенно ярко в определениях, выраженных именем на – лаах, образованным с помощью парных определений с нулевым аффиксом выраженных парными именами существительными, прилагательными, а также деепричастиями. Это связано с характерным для якутского предложения явлением-повторять многократно наиболее важное для данного предложения значение, для его усиления [3, с. 199].



Данные примеры построены по формуле, в которой имена прилагательные даны в нулевой форме+имя существительное с аффиксом обладания – лаах (Опр-опр+им.сущ.+лаах=Парное определение на -лаах), тем самым образуется парное определение употребляемое для красочного, образного описания страны. Парные определения, образованные по такой формуле характеризуются следующими значениями:

1) Парные определения, обозначающие характер, род занятий героев в олонхо:

– Көхсүттэн тэһииннээх <i>Күн-өркөн</i> улуустардаах, <i>Күрүө-дьөллүт</i> ойууттардаах, <i>Айыы-намыһын</i> удаҕаттардаах...	Породили они в начале времен Светлое племя айыы- Красивых богатырей-сыновей, дочерей, С поводьями за спиной.
Ахтар айыы аймаҕын Аҕата-ийэтэ буолбуттар эбит (НьБ,12-13)	<i>В улусах солнца они живут,</i> <i>Стремянные-шаманы у них,</i> <i>Удаганки-служанки у них.</i> (Д, 9)
– <i>Куйа-манкы</i> тутуурдаах, <i>Куйуур-тымтай</i> сүгэхэрдээх...	Был поставлен старик Едюгэт Боотур, щедрый, тучный...
<i>Өнөр-үскэм</i> бэйэлээх	<i>С рыболовной сетью</i> на дюжем плече,

Өндүгэт Боотур оҕонньору...(НьБ, 29) *С кузовом берестяным за спиной...*(Д, 15)

2) Парные определения, обозначающие физический недостаток людей:

– Соҕотох атахтааҕа	его единственная нога
Тобугуттан ыла икки салаа буолан кривом, <i>Тиэрэ-маара</i> тирэммит атахтаах	Раздвоилась в колене <i>Разрослась она вкривь и вкось;</i> (Д, 196)
Соҕотох илиилээҕэ	его единственная рука
Тонолобуттан ыла икки салаа буолан	Разветвилась у локтя на две руки...

<i>Туора-маара</i> сабаабыт илиилээх...	Ослабился
Адъарай атамаана...(НьБ, 139)	Адъарайский главарь...(Д, 197)

В текстах олонхо часто встречается определение с парными словами т. е парные определения (ПО) без словообразовательных аффиксов. Они относятся в характеристике не только страны олонхо, его героев, а также в изображении деталей какого-нибудь определенного состояния, в частности, в речи, объекта действия, человека, части тела .

ПО с нулевым аффиксом в основном выражены прилагательными существительными, числительными, указательными местоимениями:

1) Парные определения (ПО) с нулевым показателем, выраженные именем существительным:

– *Ойуу-бичик,*

*Испеищенная узором цветным*

*Онуор-намыл*

*Украшенная резьбой,*

Аана барахсан

Сокровенных покоев

Аһылла түстэбэ... (НьБ, 261)

Открылась дверь; (Д, 253)

2) ПО, выраженные именем прилагательным:

– *Аарыма-аарабай*

*Подбежала к просторному дому их...* (Д, 27)

Алаһа бараан дьизэлэригэр

Батыччахтаан кэлэн... (НьБ, 57)

– *Амаан-дьамаан айаба*

*Разъял свою черную пасть,*

Ардыах-ардыах гынна,... (НьБ, 255)

*Железные оскалил клыки...* (Д,

113)

3) ПО, выраженные указательным местоимением:

– *Ол-бу* улуус диэн...

Когда тридцать пять улусов людских

Икки атахтаахха

Не появились ещё на земле... (Д, 7)

Иһиллэ илигинэ... (НьБ, 9)

4) ПО, выраженные именем числительным:

– *Үс-түөрт* өттүттэн

Девушки и юноши подошли

*Үс-түөрт* күрдьэбинэн

Брезгая коснуться рукой,

Өрө баһан ыланнар...

Поддели её на двенадцать лопат...

Хотон түгэбэр

Вынесли наружу её

Хоолдугунан умса бырахтылар... (НьБ, 251)

Выбросили в коров-

ник её. (Д, 250)

По своему значению парные определения с нулевым показателем подразделяются:

1) ПО, указывающее отношение к определенному племени, к месту:

– *ҮөһээНи-алларааНы* үс биис уустара... (НьБ, 12) Как три мира были заселены... (Д, 8)

– Отут алта биис ууһа

Тридцать шесть имен и племен

*Ол-бу* бийһин ууһа диэн...

Ещё были неведомы

сыновьям

Аат ааттанан

Солнечного улуса айыы...

(Д, 7)

Ахтылла илигинэ... (НьБ, 9)

2) ПО, характеризующие описание природы:

– *Хамаан-имээн* дойду

Когда приедут из дальних краев

Хахай хааннаахтара

Отважные, как львы,

удальцы,

*Тумаан-имээн* дойду

Величайшие богатыри

Туйгун улуу бэтэрэ...(НьБ, 148) Туманных безвестных стран...(Д, 68)

– *Күлүм-чабаан,*

*Сандал-күлүм*

241)

Самаан сайын

Сир үтүөтэ

Сириэдийбит эбит...(НьБ, 229)

3) ПО, характеризующее предмет, орудие борьбы:

– *Тобус* уон *тобус* *уолбан-чуолбан* түннүк

Тобулута охсуллан чонойбуттар эбит...(НьБ, 149)

Перевод: Девяносто девять окон *больших*

Было пробито в стене...(Д, 68)

– *Олуй-молуй* быһабын ылан,

Уна сототун таһынан

*короткий толстый* нож

и в правое голенице

свое

Сур гына уктан кэбистэ.(КД, 160)

быстро вложил-спрятал.

(КД, 161)

4) ПО, обозначающие количество:

*Айабын* иһин аһара баттаан көрдөххө, *и внимательно пригляделся.*

*Алта-сэттэ* таһнары бабыырдаах *если в рот его заглянуть-*

*Абына-табына тиистэрэ*

*шесть или семь* к низу загнутых редких

зубов

*Ардыаннаһан көстөллөр...*

*там и сям* торчат-виднеются...(КД, 134-

135)

Парные определения, выраженные именем на –лаах, нередко характеризуют предмет по признаку вместилища. При более узком понимании вместилища парные определения на –лаах с этим значением употребляются как показатели объема, размера и т.п. [3, с. 196].

Сравнение является одним из самых распространенных приемов в олонхо. Сравнительные определения являются эстетико-декоративным средством художественного слова. В языке олонхо много устойчивых сравнений-определений с послелогом *курдук* ‘подобно, как’, которые употребляются в эмоциональной и выразительной речи

Данные парные определения присоединяются к своему определяемому с помощью послелогов *курдук*, ‘*подобный, похожий*’, послелогов *дылы*, *саба* ‘*подобный, похожий как*’. Такие сочетания, выражая физическое состояние и качество предмета, употребляются в значении имен прилагательных качественных [1, с. 168].

1) ПО с послелогом *курдук* ‘*подобный, подобно*’, характеризующее внешность героев в олонхо:



**Библиографический список**

1. **Грамматика** современного якутского литературного языка. Т. 1. Фонетика и морфология. – М.: Наука, 1982. – 496 с.
2. **Грамматика** современного якутского литературного языка. Т. 2. Синтаксис. – Новосибирск: Наука, 1995. – 336 с.
3. **Убрятова, Е. И.** Исследования по синтаксису якутского языка. I. Простое предложение. [Текст] / Е. И. Убрятов. – М-Л.: Изд-во АН СССР, 1950. – 304 с.
4. **Якутский** героический эпос. «Могучий Эр Соготох». – Новосибирск. Наука, 1996. – 440 с.
5. **Якутский** героический эпос. Нюргун Боотур Стремительный (пер. В. Державина). – Якутск.: Кн.изд-во, 1975. – 432 с.
6. **Якутский** героический эпос. «Кыыс Дэбэлийэ». – Новосибирск. Наука, 1993. – 330 с.

**Список сокращений:**

1. **КД**-«Кыыс Дэбэлийэ».-Якутский героический эпос. – Новосибирск.Наука, 1993. – 330 с.
2. **НБ**.-«Дьулуруйар Ньургун Боотур (олонхо)». – Ойунский П. А. Сочинения (на як.я). Т. 4. – Якутск.: Як.кн.изд-во. 1959. – 313 с.
3. **НБ**.-«Дьулуруйар Ньургун Боотур (олонхо)». – Ойунский П. А. Сочинения (на як.я). Т. 5. – Якутск.: Як.кн.изд-во. 1959. – 287 с.
4. **НБ**.-«Дьулуруйар Ньургун Боотур (олонхо)». – Ойунский П. А. Сочинения (на як.я). Т. 5. – Якутск.: Як.кн.изд-во. 1960. – 310 с.
5. **Д-Якутский** героический эпос. Нюргун Боотур Стремительный (пер. В. Державина). – Якутск. Кн.изд-во, 1975. – 432 с.

## РАЗДЕЛ III

# ФОРМИРОВАНИЕ КУЛЬТУРЫ ЛИЧНОСТИ

---

---

УДК 371.0

*А. А. Буданцова*

### **ЭМПАТИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА ЛИЧНОСТИ ШКОЛЬНИКА: СУЩНОСТЬ, СТРУКТУРА, ПУТИ ФОРМИРОВАНИЯ\***

В настоящее время в отечественной психологии и педагогике актуализируется проблема формирования эмпатической культуры, связанная с превалированием в молодежной и детской среде образа сильной, прагматичной личности, у которой отсутствует чувство сопереживания, сострадания к окружающим, даже близким людям. Эмпатия, как самое естественное чувство, не возводится в ранг необходимого средства человеческого взаимодействия.

Анализ психолого-педагогической литературы свидетельствует о неослабевающем внимании исследователей к эмпатии как психологическому феномену и формированию эмпатической культуры у детей как педагогической проблеме.

Истоки эмпатического отношения к ближнему уходят далеко в глубь истории духовной культуры народа и находят отражение в народных представлениях об идеале совершенного человека. Идеал являет собой образец, нечто совершенное, высшую цель стремлений. Именно в идеале осуществляется «предвосхищенное воплощение» того, чем сможет стать человек. Идеал – это то, к чему стремится народ, мечта и вместе с тем ее постепенная реализация на практике, приближение к заветной цели. Вот почему для наших предков мечта о совершенной личности предвляла действия по осуществлению этого идеала. Именно в идеале показывается конечная цель воспитания и самовоспитания человека, дается общий образец, к которому он должен стремиться [2, с. 46].

Известно, что каждый народ имеет свой особенный идеал человека и требует воспитания этого идеала в отдельных личностях. Идеал у каждого народа соответствует его характеру, определяется его общественной жизнью, развивается вместе с его развитием, и выяснение его составляет главнейшую задачу каждой народной литературы.

---

\* Издание (статья) осуществлено при финансовой поддержке Российского гуманитарного научного фонда (№ проекта 07–06–22 607 а/В).

В работах Г. Н. Волкова четко выражена идея совершенства человеческой личности, ее идеала, представляющего собой образец для подражания. «Формирование совершенного человека – лейтмотив народного воспитания. Самым убедительным и наиболее ярким свидетельством того, что человек есть «самое высшее, самое совершенное и превосходнейшее творение», служит его постоянное и неодолимое стремление к совершенству. Способность к самосовершенствованию есть высокая ценность человеческой природы, высшее достоинство, весь смысл так называемой самореализации заключен именно в этой способности», – отмечает он [2, с. 47].

Народные идеалы, нравственные понятия, морально-этические установки, жизненная философия сложились и выкристаллизовались в устном творчестве, на протяжении столетий отложились в ярких, запоминающихся на всю жизнь картинках и живых образах. Так, излюбленные народные герои характеризуются теми чертами, которые говорят о богатстве человеческой натуры. Их отличают доброта, готовность прийти на помощь, бескорыстие, сострадание, скромность, трудолюбие, верность. Все вместе они воплощают неписанный народный моральный кодекс: тот выйдет победителем в борьбе с врагом, кто любит свой народ, почитает родителей, уважает старших, хранит верность любимому человеку, чужое горе принимает близко к сердцу, кто добр и сострадателен, справедлив и честен. Именно благодаря вековому опыту народ приходил к выводу, что счастье сопутствует человеку отзывчивому, сострадательному, доброму, честному, трудолюбивому.

Нравственность является залогом человеческой, а не животной жизни. Безусловно, она не приходит сама, а воспитывается через улыбку, голос, жест матери, доброе слово, через игру, занятие любимым делом. Народ определял содержание воспитания в соответствии со своим нравственным идеалом, одновременно вырабатывая действенные пути и способы его осуществления в новых поколениях. Особое внимание обращалось на такие нравственные качества, как героизм, преданность Родине, любовь к народу, доброта, отзывчивость, дружелюбие, скромность, вежливость, честность; вместе с тем осуждались и считались недопустимыми трусость, эгоизм, лень, зависть, подозрительность, высокомерие, хвастовство, болтливость.

В нравственном воспитании детей народ опирался на простые нормы, являющиеся отражением реально существующего, сложившегося в течение тысячелетий порядка отношений между людьми. Безусловно, данные наставления многократно повторялись родителями любой народности и усваивались детьми очень рано. Детям внушали, что они сами будут взрослыми и будет очень плохо, если их не будут уважать. Не было проблемы детей-сирот, матери знали о своем основном предназначении – быть хранительницами и продолжательницами человеческого рода. Женщину ждало народное осуждение, если она отказывалась от своего ребенка. Если же дети теряли родителей, их брали в свою семью родственники или соседи. Постепенно с малых

лет детям внушались и передавались эти нравственные нормы поведения. Народ искренне верил, что истинное счастье приносит доброта, милосердие и отношение к тебе окружающих, их любовь, доверие, уважение.

*Анализ опыта народа в организации общения людей друг с другом позволяет сделать вывод о том, что нравственность формируется на основе повседневного благожелательного отношения человека к окружающим. По мере того, как такое отношение приобретает глубокую осознанность, устойчивость, оно превращается в личное качество.*

Индивидуальное нравственное сознание детей формируется через восприятие таких обобщенных нравственных понятий, как доброта, сострадание, сочувствие, чуткость, долг, справедливость, а также через непосредственное чувственное отражение и осмысление различных сторон нравственных проявлений. Безусловно, нравственные убеждения у детей формируются успешно в том случае, если они осваивают мир человеческих отношений. Чем глубже собственные наблюдения доброты, эмпатии во взаимоотношениях людей, тем осознаннее, шире нравственные воззрения воспитуемых. Чем больше многообразия в их обобщенных представлениях о достойном, сострадательном, сочувственном отношении одного к другому, тем глубже и острее эмоциональные реакции на непосредственно воспринимаемое отношение окружающих друг к другу.

Таким образом, несмотря на то, что в представлениях народа о совершенной личности нет понятий «эмпатия», «эмпатическая культура», в них нашли отражение составные компоненты этих явлений: сопереживание, сострадание, доброжелательность к людям, способность понимать других людей и сочувствовать им, готовность оказать помощь другому человеку, участливость, бескорыстие, щедрость.

В ранних философских трудах понятие «эмпатия» восходило к этическому понятию «симпатия» (А. Смит, Г. Спенсер, А. Шопенгауэр), а также понятию вчувствования, возникшему в немецкой философии и эстетике (Т. Липпе). Симпатия рассматривалась как разновидность эмоционального заражения с введением в смысл таких аспектов отношений между людьми, как эмоциональное сочувствие, отзывчивость, понимание.

В противоположность рационализму этических систем М. Шелер стремился выявить специфику симпатии как подлинной формы отношений между людьми. Шелер полагал, что симпатия это не только соучастие, разделение чувств другого, но и интернациональный акт, ориентированный на понимание личности другого как высшей ценности. Проявление любви в акте симпатии существеннее социальных последствий приобщения к жизни других людей.

В работах Т. А. Рибо, В. Штерна, Мак-Дугалла, Ф. Олпорта исследуется проблема генезиса симпатии, соотношения форм поведения и переживания симпатии. Так, изучая феномен симпатии, Т. А. Рибо опирался на опреде-



ление, данное Бэном: «Симпатия – это стремление согласовать свои активные или эмоциональные состояния с состояниями других, обнаруживая эти состояния известными способами выражения». По мнению Т. А. Рибо, симпатия – психофизиологическое свойство животных и человека, одна из первичных эмоций, а также основа моральных чувств. Для низшего уровня развития симпатии (у животных, младенцев, в толпе) характерна «согласованность двигательных стремлений», в которой отсутствует разница между подражанием и симпатией (синергия), для более высокого уровня – возникновение «согласованности чувствований» (синестезия), т. е. переживаний, вызывающих сходные поступки, Т. А. Рибо указывает на сложный характер протекания симпатии, не всегда заканчивающейся альтруистическим актом соучастия в судьбе страдающего.

Анализируя развитие личности ребёнка, В. Штерн показал сложную динамику эгоистических и альтруистических тенденций в поведении ребёнка, а также роль чувства симпатии в борьбе этих тенденций. Как и Т. А. Рибо, он считал, что симпатия – первичная эмоция, на основе которой развиваются социальные чувства. В. Штерн разграничивал «чувства к другим» (нежность, любовь) и «чувства с другими» (сострадание, со-радость), считая чувство к другому предпосылкой развития чувства с другими.

Исследования вышеназванных ученых послужили основой для выделения особого феномена, компоненты которого прослеживаются как в симпатии, так и вчувствовании. Эмпатия (от греч. *empathia* – сопереживание) как научное понятие было введено в 1909 году американским психологом Э. Титченером, обобщившим идеи о симпатии и теории вчувствования Э. Клиффорда и Т. Липпса. Титченер рассматривал эмпатию в качестве высшей и собственно человеческой формы развития симпатии. Первоначально термин «эмпатия» означал процесс вчувствования, т. е. эмоционального проникновения в состояние другого.

В зарубежной психологии концепция чисто эмоционального понимания эмпатии преобладала до 40-х годов XX в. В отечественную психологию термин «эмпатия» был введён только в начале 70-х годов XX в. Т. П. Гавриловой. Поначалу собственно эмоциональная трактовка эмпатии также была преобладающей.

Новое в развитии представления об эмпатии было внесено гуманистической психологией и в первую очередь К. Роджерсом. Он первым отошёл от понимания эмпатии как преимущественно эмоциональной реакции. Экспериментальные исследования, организованные К. Роджерсом, способствовали расширению и углублению представления о феномене эмпатии.

*В работах К. Роджерса были описаны три весьма существенные особенности эмпатического процесса:*

– сохранение в эмпатическом процессе собственной позиции эмпатирующего, сохранение психологической дистанции между ним и эмпатируемым;

– наличие в эмпатии сопереживания, а не только эмоционально положительного отношения (т. е. симпатии) эмпатирующего к эмпатируемому;

– динамичный (процесс, действие), а не статичный (состояние, способность) характер эмпатии.

По мнению К. Роджерса, «она (эмпатия) означает вхождение в личный перцептивный мир другого и основательное его обживание. Она подразумевает сензитивность к постоянно изменяющимся в этом другом человеке чувственным смыслам, которые плавно переходят друг в друга, – к страху, или гневу, или нежности, или смущению, или чему бы то ни было ещё, что переживает он или она. Эмпатия означает частую сверку с человеком в отношении точности ваших ощущений и руководство теми реакциями, которые вы получаете от него».

Американский социолог Ч. Кули считал, что эмпатия – это «...ключ к пониманию поведения человека в его взаимоотношении с другими людьми. Ни один человек, живущий в психологическом одиночестве, не сохранит надолго те качества, которые делают его человеком» [7, с. 12].

Американский социолог Джордж Герберт Мид в одной из своих работ даёт определение эмпатии как «способности принять роль другого человека» [8, с. 2]. По его мнению, в целях успешного взаимодействия с людьми следует предвидеть реакцию партнёра по общению на то или иное своё воздействие.

Утвердившееся к середине 50-х годов представление об аффектно-когнитивной природе процесса эмпатии гуманистическая психология дополнила введением коммуникативного компонента, определяемого К. Роджерсом и С. Труаксом как способность передавать партнёру понимание его переживаний или его внутренней ситуации. О способности отслеживать и описывать внутренний мир другого в понятных для него словах говорят С. Дэниш и Н. Каган. В свою очередь, И. Киф в эмпатический процесс включает этап точной передачи другому возникших по его поводу чувств в вербальной и невербальной формах.

Значительный вклад в развитие представлений об эмпатии внесли российские ученые Г. М. Андреева и Т. П. Гаврилова.

Г. М. Андреева, исследуя природу эмпатии, пришла к выводу: «Механизм эмпатии в определённых чертах сходен с механизмом идентификации: и там, и здесь присутствует умение поставить себя на место другого, взглянуть на вещи с его точки зрения. Однако взглянуть на вещи с чьей-то точки зрения не обязательно означает отождествлять себя с этим человеком» [1, с. 144].

Т. П. Гаврилова исследовала эмпатию не в когнитивном плане, а в качестве специфически человеческой способности отзываться на переживания другого.

Ею дана трактовка эмпатии как эмоционального явления: *«Эмпатия – это специфическая способность человека эмоционально отзываться на переживания другого, будь то человек, животное или антропоморфизированный предмет»* [3, с. 8].

Мы принимаем это определение в качестве основного в нашем исследовании, так как оно, по нашему мнению, наиболее точно отражает сущность эмпатии применительно к подростковому возрасту, не сужая, но и не расширяя ее. При этом мы опираемся на результаты исследования Т. П. Гавриловой, выделившей такие формы эмпатии, как сопереживание и сочувствие.

«Сопереживание – это переживание субъектом тех же чувств, которые испытывает другой, но фактически это переживание им собственного неблагополучия. Те же чувства возникают у него потому, что нечто подобное он пережил в прошлом опыте, и у него есть возможность оказываться в такой ситуации в будущем» [3, с. 20]. По данным Т. П. Гавриловой, для сопереживания характерна его значительная интенсивность и центрированность, это является следствием того, что субъектом эмпатии сопереживание не осознаётся. По мнению учёного, по сравнению с сочувствием сопереживание является более непосредственной, импульсивной формой эмпатии. Вместе с тем сочувствие, как и сопереживание, возникает в процессе приобщения индивида к неблагополучию другого. «Сочувствие – более осознанная форма, определяемая усвоенной нравственной нормой и опытом эмоционально-нравственных отношений. В отличие от сопереживания в сочувствии отражено неблагополучие другого, которое переживается субъектом безотносительно к своему благополучию» [3, с. 20]. Из этого следует, что в основе сочувствия – осознанность; оно опирается и на нравственные знания, и на весь жизненный опыт субъекта эмпатии.

Т. П. Гаврилова считает сопереживание генетически более ранней формой и наиболее характерной для младших школьников. Сочувствие, являясь более сложной осознанной формой, опосредованной нравственными знаниями, развивается позднее и, следовательно, характерно в большей степени для подросткового возраста. Она отмечает, что эмпатия выражается как «способность отзываться на переживания другого тесно связана со структурой личности индивида, системой присущих ему ценностей. В основе эмпатического переживания лежит отношение индивида к партнёру по общению, побуждающее его к тем или иным формам поведения в ситуации общения» [3, с. 16].

*Таким образом, результаты исследования Т. П. Гавриловой характеризуют эмпатию следующими чертами:*

- сопереживание и сочувствие, отражающие определённый уровень развития эмоциональной сферы;
- альтруистическое отношение к объекту эмпатии, вырабатываемое в результате деятельности эмоциональной сферы;

– деятельность эмоциональной сферы при сочувствии интенсивнее, чем при сопереживании. Воспитывая эмпатию, педагог формирует и развивает альтруистическое отношение воспитанника к окружающему миру. Если в поведении школьника доминирует сочувствие, данное отношение можно считать сформированным. О недостаточной сформированности у школьника альтруистического отношения к действительности свидетельствует преобладание в его поведении сопереживания.

Структурными составляющими эмпатии являются сострадание (или сопереживание) и сочувствие, не всегда синонимичные, а иногда имеющие противоположный характер.

Так, сострадание (сопереживание), хотя и имеет эмоциональную окраску, обладает эгоистическим характером субъекта эмпатии. Сопереживая объекту эмоции, субъект старается обезопасить себя. Множество примеров этого явления в своей монографии об эмпатии приводит И. М. Юсупов.

Сопереживание – умение вообразить себя на месте ближнего, способность отзываться на переживания другого человека; это полное принятие чужих чувств. В отличие от сопереживания сочувствие не просто отражает состояние объекта, но при этом не несёт переживания за собственное благополучие. Можно сказать, что сочувствие – это альтруистический акт.

Несмотря на видимое различие сопереживания и сочувствия, не стоит забывать, что эмпатия – это целостное явление, и оба эти компонента несут в себе одну идею – понимание ближнего, переживание вместе с ним. Нужно отметить как одну из особенностей проявления подростками сочувствия к сверстникам сострадание, оно возникает у того, кто симпатизирует объекту эмпатии, остальные же «остаются за бортом».

Наблюдая собственные действия и переживания, человек оценивает своё поведение, придает ему значение. В общении, находя похожие внешние проявления действий окружающих, человек по аналогии со своими ощущениями судит о чувствах других. Он приписывает собственные состояния партнёрам по общению. Однако если бы механизм эмпатии действовал так упрощённо, люди никогда бы не смогли понять ближних. Даже одинаковые поступки разных людей вызывают у человека разные чувства и разные проявления.

Использование собственного эмоционального опыта для объяснения поведения других людей приводит к ошибочному объяснению их состояний. Проникновение во внутренний мир другого человека протекает намного сложнее. Способность к эмпатии имеется у всех, но её развитие определяется условиями, в которых воспитывается человек. Она делает межличностные отношения сбалансированными, социально обуславливает поведение человека. Именно развитие эмпатии обуславливает успех человека в коммуникативных видах деятельности: в менеджменте, искусстве, педагогике, медицине. Этой нравственной категорией обладает каждый, но развита она не у всех одинаково.

Р. Б. Карамуратова в своих исследованиях рассматривает оценочную эмпатию как способность педагога встать на точку зрения воспитанника (ученика), предвидеть возможные его реакции в тех или иных обстоятельствах и учитывать это в процессе учебно-воспитательной работы, в этой связи раскрывает роль оценочной эмпатии педагога в осуществлении контакта с учащимися в процессе учебно-воспитательной работы.

Изучению эмпатии в деятельности педагога посвящены труды С. Б. Борисенко. По мнению учёного, развитие эмпатии – это процесс развития эмоций, а также процесс формирования произвольно действующих нравственных мотивов. Приобщение ребёнка к миру переживаний других людей, формирование представлений о ценности другого, развитие и закрепление потребности в благополучии другого осуществляется с помощью эмпатии. Эмпатия становится источником нравственного развития по мере психологического развития ребёнка и структурирования его личности. С. Б. Борисенко выделяет три относительно самостоятельные формы эмпатии: сопереживание, сочувствие и содействие. Ученый исследует эмпатию с позиции системного подхода, рассматривая ее в качестве важнейшего компонента структуры педагогического общения, а также системного образования, включающего эмоциональный, когнитивный и поведенческий компоненты.

Содержание понятия «действенная педагогическая эмпатия» как значимое свойство личности, проявляющееся в ситуациях успешного межличностного взаимодействия, определяет в своей диссертации Г. Ф. Михальченко. Так, в работе установлена взаимообусловленность эмпатии и гуманистической направленности личности. Учёный приходит к выводу, что профессионально значимым свойством личности педагога, обеспечивающим успешность межличностного взаимодействия, проявляющимся и формирующимся в современной творческой деятельности, является действенная педагогическая эмпатия. Таким образом, основная функция эмпатии – это помощь воспитаннику в решении его проблемы.

Значительный интерес для нашего исследования представляет монография «Вчувствование. Проникновение. Понимание» И. М. Юсупова. Автор определяет эмпатию как «феномен социально-психологического происхождения, возникающий при взаимодействии человека с человеком или антропоморфизованным объектом. Структура явления многоуровневая; проявления наблюдаются на психофизиологическом, психологическом и социально-психологическом уровнях организации психики. Феномен представляет собой структурное звено, связующее сознательную и подсознательную инстанции психического.

Эмпатия, являясь продуктом социализации личности, предстаёт в ипостасях процесса, свойства и состояния, т.е. во всех гранях традиционного членения психических функций. В каждой из них она имеет как индивиду-

альные, так и групповые специфические проявления. В онтогенезе личности развитие явления проходит фазы от эмоционального заражения в период новорожденности до просоциального поведения в более поздние возрастные периоды.

Функциональными механизмами эмпатии выступают идентификация и социальная децентрация субъекта» [6, с. 101].

С точки зрения Т. И. Пашуковой, рассматривающей механизмы эмпатии, в исследованиях редко освещается способность к идентификации и децентрации. Механизм осознанной и неосознанной идентификации лежит в основе эмпатии, возникающей и формирующейся во взаимодействии людей в общении.

Говоря о структуре эмпатии, следует отметить, что это сложное нравственное чувство, сложная форма отражения, свойственная только человеку. На основании многочисленных наблюдений Б. И. Додонов пришёл к выводу, что развитая способность к понятийному отражению на уровне чувств закономерно приводит к осознанию субъектом нравственной ценности альтруистических переживаний и мотивов поведения. Он считал эмоциональную направленность личности специфической для каждого человека потребностью в эмоциональных переживаниях. Б. И. Додонов утверждал, что устойчивая потребность человека во благе другого отражается в тенденции к переживанию альтруистических эмоций. Данная потребность может быть неудовлетворённой, в этом случае человек испытывает тягостное состояние.

Высказанные в трудах К. К. Платонова, Б. И. Додонова, П. В. Симонова идеи позволяют утверждать, что *одним из основных элементов структуры эмпатии является понимание личностью значимости гуманистических принципов поведения и деятельности, которое образуется на основе соответствующего информирования, а также отражается в сознании в форме соответствующих понятий*. Так, эмпатия включает в себя отражение и понимание эмоционального состояния другого человека, сопереживание или сочувствие другому и активное помогающее поведение. Эта способность находит свое выражение в доброжелательности, уважении к людям, чуткости и заботливости, отзывчивости, эмоциональной восприимчивости и понимании.

Основу эмпатии составляют эмоциональная отзывчивость, разум и рациональное восприятие окружающего. Эмоциональный компонент эмпатии связан с пониманием другого на основе своего эмоционального опыта, посредством эмоциональных ассоциаций и переносов. В то же время эмпатия – это способность к сочувствию: отразить чувство, принять его, не растворяя полностью чувства другого в своих чувствах, т. е. это понятие имеет больший оттенок интеллектуальности, чем эмоциональности. В этом случае проявление эмпатии не способствует развитию синдрома «эмоционального выгорания».

*Итак, если эмпатия проявляется как чувство, отношение и процесс, то высшим уровнем ее сформированности является эмпатическая культура лич-*

ности. Эмоциональная культура отражает эмоциональную зрелость личности. В ней должен присутствовать самоконтроль эмоционального состояния и внешней экспрессии, эмпатические качества личности.

А. Н. Насифуллина в своем исследовании, посвященном разработке педагогических основ формирования у студентов педагогических вузов эмпатической культуры, утверждает, что «эмпатическая культура является системным образованием, в котором собраны все составляющие его элементы:

- отношение к другому человеку, основанное на гуманности. Гуманное отношение – это не только осознанное, но и сопереживаемое отношение к людям;

- способность к эмоциональному проникновению и переживаниям других людей и к эмоциональному отклику на эти переживания;

- умение вслушиваться, всматриваться, вчувствоваться в состояние другого человека, как бы находиться в его состоянии;

- деятельность, когда человек не просто чувствует другого, а и стремится для него что-то сделать;

- психологическое состояние, в котором доминирующим является эмоциональное вовлечение и разделение переживаний другой личности;

- процесс, «структурными компонентами которого являются эмоциональная идентификация, личностная рефлексия, нравственное сознание личности» (С. Б. Борисенко), процесс вхождения в мир другого и пребывания в нём «как дома» (К. Роджерс);

механизм общения, который позволяет добиться созвучия в нём (А. П. Ощепкова) [4, с. 63–64].

Основываясь на данной характеристике, мы определили свое понимание эмпатической культуры личности применительно к подростковому возрасту: *эмпатическая культура является одной из важнейших характеристик личности подростка и рассматривается как гармоническая совокупность компонентов, включающих гуманное отношение к другим людям, способность к сопереживанию и сочувствию, состояние эмоционального вовлечения и разделения переживаний другого, процесс вхождения в мир другого, содействие другому в решении его проблем.*

На основании анализа сущности эмпатии и эмпатической культуры личности, а также учета данных исследований приведенных выше авторов мы выделили следующие *критерии сформированности эмпатической культуры личности подростка:*

- развитость эмоциональной идентификации;

- сформированность умения описывать переживаемые чувства;

- качество восприятия эмоционального конфликта между собственными переживаниями и переживаниями другого человека;

- стабильность альтруистической или эгоистической формы поведения по отношению к окружающим;

наличие представлений о нравственных нормах;  
готовность оказать содействие другому в решении проблем.

Выделенные критерии позволили дать характеристику уровней сформированности эмпатической культуры у подростков: высокого, среднего, низкого.

*Высокий уровень сформированности эмпатической культуры у подростков* проявляется в неподдельном интересе к сверстникам, общительности, умении быстро устанавливать контакты и находить общий язык с окружающими. Подростки стремятся понять мотивы поступков других людей. Стиль их эмоционального общения – альтруистический с яркой гуманистической направленностью. Они активно проявляют эмпатические качества в поведении и устойчиво положительное отношение к ним.

*Средний уровень сформированности эмпатической культуры* характеризуется стремлением учащихся к взаимному общению, внимательностью, желанием понять больше, чем сказано словами. В прогнозировании развития отношений между людьми подростки испытывают некоторые затруднения. Им присущ доброжелательный эмоциональный стиль общения при четком и правильном понимании необходимости сопереживания и сочувствия к окружающим. Они имеют представление об основных нравственных нормах, но недостаточно устойчиво проявляют эмпатические качества в поведении.

*Низкий уровень сформированности эмпатической культуры* присущ подросткам, которые испытывают затруднения в установлении контакта с окружающими. Они ценят людей больше за деловые качества, чем за чуткость и отзывчивость. Эмоциональные проявления в их поступках кажутся непонятными и лишёнными смысла. Эмоциональный стиль общения – неустойчивый, нейтральный, часто эгоистический. Для них характерно неясное, расплывчатое понимание необходимости соблюдения нравственных норм в общении с людьми. В деятельности проявляется центрированность на себе.

Итак, проведенный анализ позволяет констатировать, что в науке достаточно четко определены сущностные характеристики эмпатии и эмпатической культуры личности. *Важным направлением нашего исследования явилось выявление основных путей формирования эмпатической культуры личности школьников, разработанных учеными.*

Философские и психолого-педагогические взгляды на формирование эмпатической культуры учащихся обуславливают необходимость использования средств этнопедагогики в решении данной проблемы. Этнопедагогика рассматривает формирование эмпатической культуры как порождение в детях чувства сострадания, сочувствия, милосердия, гуманности, умения понять другого человека. Она не создает специальных дидактических средств или специально организованного дидактического пространства, а использует естественным образом взаимодействующие факторы: защит-



но-покровительственные инстинкты взрослых по отношению к ребенку; вещнопредметный мир людей; беспрестанная включенность ребенка во все присущие типы отношений людей, во все нюансы их жизни, все многообразие вариантов социально-ролевого и межличностного общения; потребность в детском труде как условии выживания; эффект близковозрастного и разновозрастного общения и т. п. При этом средствами народной педагогики, способствующими формированию эмпатической культуры учащихся, выступают устное народное творчество (пословицы, поговорки, загадки, песни, сказки и т. п.), а методами – убеждение, пример, благословение, завет, зарок и т. п.

Народные принципы жизни на примерах игр, традиций, обрядов, природы, общения, положительного народного идеала утверждает устное народное творчество. Оно преподносит уроки человечности, знакомит с основными понятиями нравственности. Обогащение процесса изучения таких предметов, как «Русский язык» и «Литература», произведениями устного народного творчества позволяет целенаправленно формировать у учащихся систему нравственных ценностей, отношений к окружающему миру. Акцентирование внимания школьников на таких понятиях, как «милосердие», «сочувствие», «сопереживание», способствует формированию у них эмпатического сознания.

Важной задачей педагога является формирование эмпатических качеств личности и накопление опыта эмпатийного поведения у школьников. Для ее решения целесообразно вовлекать учащихся в деятельную помощь людям, организовывать межличностное общение в классе на основе взаимопонимания и сочувствия, предоставлять каждому ребенку средства защиты и восстановления личностной гармонии в общении с природой, в труде, на примерах-идеалах. При этом необходимо использовать следующие методы воспитания: формирования сознания личности (разъяснение, рассказ, внушение, этическая и оценочная беседы, создание экстремальных и этнопедагогических ситуаций, диспут, лекция, пример); организации деятельности и формирования опыта общественного поведения (педагогическое требование, общественное мнение, приучение, упражнение, поручение, создание воспитывающих ситуаций); стимулирования и мотивации этнопедагогической деятельности и поведения (соревнование, поощрение, наказание, увещание, одобрение, похвала, намек, просьба, совет, благопожелание и т. д.); контроля, самоконтроля этнопедагогической деятельности и поведения (наблюдения за учащимися, беседы, опросы и анкеты, анализ результатов общественно полезной деятельности, самоанализ и самоконтроль, педагогическая рефлексия); этнопедагогики (показ, наставление, благопожелание, совет, просьба, одобрение и др.) и методы обучения: диспут, творческие работы, эвристические беседы, иллюстрация, демонстрация.

Значительную роль в становлении, развитии личности играет семья как важнейший социальный институт. Стабильность во взаимоотношениях членов семьи друг с другом и окружающими оказывает влияние на формирование эмпатической культуры у подростков. Характер ребенка, его интересы, способности проявляются прежде всего в семье, которая является естественной и благоприятной средой воспитания ребенка. Так, родители, а прежде всего мать, испокон веку являлись первоисточником формирования эмпатии. Соответственно формирование у подростков эмпатической культуры должно осуществляться в условиях взаимодействия школы, семьи и общества.

Анализ научных исследований и практического опыта формирования эмпатии у школьников позволяет утверждать, что в этом процессе важнейшим аргументом в пользу обязательности данной работы является рассмотрение эмпатии как цели, средства и канала межличностного взаимодействия. На этом должна выстраиваться технология работы педагога, в основе которой лежит индивидуализированный подход, актуализирующий природу, социум ребенка, соответственно этому определяющий его культуuroбразовательную траекторию.

#### Библиографический список

1. **Андреева, Г. М.** Социальная психология [Текст] / Г. М. Андреева. – М.: МГУ, 1980. – 416 с.
2. **Волков, Г. Н.** Этнопедагогика : Учебник для средних и высших педагогических учебных заведений [Текст] / Г. Н. Волков. – М.: Academia, 1999. – 168 с.
3. **Гаврилова, Т. П.** Эмпатия и ее особенности у детей младшего и среднего школьного возраста: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Т. П. Гаврилова. – М.: 1977. – 170 с.
4. **Насифуллина, А. Н.** Содержание и методы формирования эмпатической культуры у студентов педвуза: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / А. Н. Насифуллина. – Казань, 1993. – 179 с.
5. **Рибо, Т. А.** Психология чувств [Текст] / Т. А. Рибо. – Киев : Южно-русское книгоиздательство Ф. А. Иогансона, 1897. – 378 с.
6. **Юсупов, И. М.** Вчувствование. Проникновение. Понимание [Текст] / И. М. Юсупов. – Казань : Изд-во Казанск. ун-та, 1993. – 201 с.
7. **Cooley, Ch. H.** Human nature and the social order / Ch. H. Cooley. – New York. Schocken Books, 1964. – 287 p.
8. **Mead, G. H.** The philosophy of the present / G. H. Mead. – London. Chicago, 1932. – 411 p.
9. **Rodgers, C. R.** A theory of therapy, personality and interpersonal relationships as development in the clientcentered framework // Psychology: a study of a science. E. d. by S / Koch, N. V.: Random, Hous, 1959. – P. 184–256.

*Л. М. Бельцова*

## **ЮВЕНАЛЬНАЯ ТЕХНОЛОГИЯ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СЛЕДСТВЕННЫХ РАБОТНИКОВ**

В условиях модернизации образования по-новому пересматриваются и новые подходы к проблемам формирования ценностных ориентаций у подростков и учащейся молодежи. Однако реальная ситуация выбора ценностей подростками во многом зависит от различных социальных факторов. Эта проблема становится все актуальнее и актуальнее, ибо кризис воспитания и перевоспитания подростков по-разному проявляется и в педагогической теории и практике.

В своем Докладе 21 января 2005 г. Генеральный Прокурор РФ В. В. Устинов отметил, «подростки сегодня самая беззащитная часть российского общества»[1]. Рост беспризорности и преступности среди несовершеннолетних является серьезной проблемой общегосударственного масштаба. По информации МВД России несовершеннолетними ежегодно совершается десятая часть всех уголовных преступлений.

Многие ученые-исследователи акцентируют свое внимание на первоочередную проблему профилактической работы с подростками. К примеру, в своем диссертационном исследовании И. В. Предеина [2] выделяет ряд проблем существующей системы предупреждения правонарушений и правосудия по делам несовершеннолетних:

1) уголовные дела этой категории рассматриваются в общем порядке, предусмотренном УПК РФ, что приводит к нарушению основных прав несовершеннолетних, установленных в международно-правовых актах, и обуславливает неэффективность самого судебного решения;

2) отсутствие скоординированного межведомственного взаимодействия и системная разобщенность субъектов правоотношений, связанных с производством по делам несовершеннолетних, способствует узковедомственному подходу к работе;

3) карательная направленность подхода к выбору мер уголовно-правового воздействия на несовершеннолетних приводит к тому, что по России в среднем каждый восьмой осужденный – несовершеннолетний. Несмотря на то, что международные стандарты предусматривают применение к несовершеннолетним преимущественно воспитательных мер, российское законодательство позволяет назначение таких мер лишь в некоторых (как правило, исключительных) случаях, если будет установлено, что исправление

несовершеннолетнего может быть достигнуто без применения наказания (ч. 1 ст. 427 УПК РФ). Эти меры предопределяются взрослыми людьми.

На наш взгляд, первостепенной проблемой, требующей безотлагательного решения, является профессиональная компетентность специалистов правоохранительных органов. От того, насколько они будут целенаправленно и грамотно подготовлены к работе с подростками, во многом зависит, станет ли ювенальная юстиция повседневной практикой или останется на уровне экспериментальной (проектной) работы и декларативных заявлений.

Для выявления компетенций специалистов правоохранительных органов, важных для работы в условиях ювенальной юстиции, первоначально мы абстрагируемся от специфично-профессиональных, специфично-ситуационных компетенций. Такой путь приводит к пониманию компетенции как способности к пониманию и действию, поддерживающей «адекватную связь с миром» (Дж. Дьюи) [3]. В рамках такого понимания можно говорить не о ключевых компетенциях, а об одной компетенции, которую условно можно назвать «способность к деятельности» и об ее аспектах: готовность к целеполаганию, готовность к оценке, готовность к действию, готовность к рефлексии.

Мы подчеркиваем, что уже на этом уровне можно говорить о необходимости изменений в подготовке, переподготовке и повышении квалификации кадров правоохранительных органов, работающих с несовершеннолетними, так как назрела необходимость изменения цели деятельности, критериев оценки этой деятельности, сам характер и содержание действий, а также самооценка своей профессиональной деятельности.

Понятие «профессиональная компетентность» в педагогической науке определяется и рассматривается разными авторами по-разному. Оно определяется как:

- совокупность знаний и умений, определяющих результативность труда;
- объем навыков выполнения задачи;
- комбинация личностных качеств и свойств;
- комплекс знаний и профессионально значимых личных качеств;
- вектор профессионализации, единство теоретической и практической готовности к труду, способности осуществлять сложные культуросообразные виды действий и др.

Актуально выделение такой группы компетентностей, которая является инвариантной по отношению к области знания. И. А. Зимняя [4] выделяет три больших класса ключевых компетенций, используемых в рамках нашего исследования, присущих:

- самому человеку как личности, субъекту деятельности, общения;
- социальному взаимодействию человека и социальной сферы;
- деятельности человека.

Разнообразие и разноплановость трактовок понятия «профессиональная компетентность» обусловлены различием научных подходов – лично-социально-деятельностного, лично-деятельностного, системно-структурного, знаниевого, культурологического и др. – к решаемым исследователями научным задачам. В рамках же компетентностного подхода с учетом содержательной наполняемости основных понятий предлагается под профессиональной компетенцией понимать единство знаний, умений, способностей и готовности личности действовать в складывающейся ситуации и решать профессиональные задачи с высоким уровнем неопределенности; способность и готовность к достижению более качественного результата труда, отношение к профессии как ценности [5]. Если знания (в контексте проблем образования) рассматриваются и анализируются как узкая категория, включающая только профессионализм, в отрыве от «социальности», нравственности субъекта (индивида или организации) – носителя знания, происходит их значительное оскудение [6]. В современных условиях актуальна постановка вопроса о достижении такого результата формального образования, который характеризуется взаимозависимостью и взаимодополняемостью профессионализма и социальности.

Работа специалистов по предупреждению ювенальной и антиювенальной преступности и защите прав несовершеннолетних имеет весьма значительную социальную весомость, высокий уровень «социальности».

Вовлечение несовершеннолетних в преступную деятельность детерминруется множеством социальных факторов: деформация сознания подростка, отставание в образовательном уровне, преобладание насилия как основного элемента воспитания в семье и др. Мы предположили, что те компетенции, которые присущи работнику правоохранительных органов, осуществляющему правосудие и защиту прав несовершеннолетнего, как личности, определено сказывается на его профессиональной деятельности, на отношении к детям, к воспитанию детей.

Одним из педагогических условий формирования готовности следственных работников к применению ювенальных технологий является диагностика некоторых личностных качеств, которые оказывают значительное влияние на профессиональную деятельность.

В ходе опытно-экспериментальной работы нами проведены диагностические исследования с целью определения «социальности» профессиональных компетенций специалистов правоохранительных органов. Методика исследования ролевых паттернов отношения к Другому взрослого человека (далее – МИРП) предназначена для диагностики трех основных ролевых паттернов, осваиваемых человеком в период взрослости: супружеского, родительского и профессионального [7]. Она позволяет выявить степень освоения человеком ролевого паттерна, а также проанализировать причины

трудностей в его освоении. Статистическая обработка данных осуществлена посредством применения пакета анализа MS Excel.

В ходе исследования по методике МИРП выявлено, что все испытуемые (всего 64 чел.), в числе которых одна половина представлена дознавателями и следователями, другая – участковыми уполномоченными, имеют высокий показатель по шкале Оп (отношение к Другому профессионала). Такие люди характеризуются как требовательные к другим, и считают своим долгом им помогать. Испытуемые такого типа устанавливают с людьми, являющимися их сотрудниками и добросовестно выполняющими свои обязанности, доброжелательные личные отношения, за которые не отступают на второй план интересы дела. Им свойственны жесткость по отношению к противникам и активное преодоление их сопротивления. У 60% испытуемых отмечено наличие баллов (ниже 2,0 при нормативном значении 2,3–2,8) по шкале Пп (невротические паттерны профессионального отношения к Другому). Это может говорить о чрезмерном конформизме или, наоборот, жесткости по отношению к другим, а также неадекватной зависимости от других или попытке полной изоляции.

Исследование показало, что 80% испытуемых в возрасте 30–35 лет и 40% в возрасте 29 и младше имеют высокий показатель по шкале Ор – отношение к ребенку опытного родителя. Такому родителю нравится ребенок таким, какой он есть. Родитель уважает индивидуальность ребенка, симпатизирует ему. Родитель старается во всем помочь ребенку, сочувствует ему, поощряет его инициативу и самостоятельность. Дом и счастье ребенка считают важными ценностями. Уровень знания о нормах развития ребенка высокий.

У всех испытуемых в возрасте 30–35 лет отмечено наличие баллов низкого значения по шкале Пр – невротические паттерны родительского отношения, 40% испытуемых в возрасте 29 и младше имеют высокое значение данного показателя. Это проявляется в том, что родитель воспринимает ребенка плохим и неприспособленным, испытывает к ребенку злость, досаду и обиду. Он не доверяет ребенку и не уважает его. Или это проявляется в том, что родитель ощущает себя с ребенком единым целым, стремится удовлетворить все потребности ребенка. Или, наоборот, он требует от ребенка безоговорочного послушания, старается во всем навязать свою точку зрения. Или в том, что родитель старается, как можно меньше вмешиваться в дела ребенка, оправдывая это приучением ребенка к самостоятельной жизни.

Все испытуемые имеют: 1) высокие баллы по шкале Ос – отношение к партнеру по браку «хорошего семьянина». Такому человеку общество супруга доставляет удовольствие; 2) очень низкие баллы по шкале Пс – невротические паттерны супружеского отношения. Это проявляется или в том, что семья испытуемым рассматривается как конец «хорошей» жизни, т. к.

в ней притупляются творческие возможности человека, теряется взаимопонимание и любовь. Или он ощущает, что жизнь в семье не зависит от его воли. Либо, наоборот, в том, что он считает, что его супруг(-а) часто делает глупости, что он, как ребенок, нуждается в постоянном присмотре.

В данной группе испытуемых выявлена значительная прямая корреляционная связь между показателями Оп и Ор (коэф. корреляции = 0,23), Пс и Пп (0,38), а также обратная зависимость между показателями Пр и Ор (- 0,88), Ос и Пп (- 0,66); Пс и Оп (- 0,27). Пс и Ос (- 0,48).

Авторы опросника МИРП приводят статистически достоверные связи шкал опросника МИРП со шкалами Миннесотского многоаспектного личностного опросника (ММП1), Айзенка личностного опросника (EP1) и шкалой «Проявления тревожности» В. Тейлор (МА3) [7]. Не описывая их подробно, хотим обратить внимание на несколько положений, которые на наш взгляд, дают понимание необходимых личностных характеристик следственного работника ювенальной юстиции:

1) человек, имеющий невротические паттерны профессионального отношения к Другому (Пп), склонен к эгоцентризму, демонстративности поведения и отрицанию трудностей социальной адаптации;

2) высокие показатели по шкале родительского отношения (Or) говорят о высоком уровне идентификации испытуемого со своим социальным статусом;

3) человек с невротическими паттернами как родительских (Пр), так и супружеских (Пс) отношений в межличностных отношениях отличается поверхностными и нестойкими контактами, отсутствием чувства глубокой привязанности и пренебрежением к принятым общественным нормам; для лиц с высокими показателями по шкале Ос свойственны низкий уровень тревоги, активность, общительность, ощущение своей значимости, силы, энергии и бодрости;

4) с родительскими отношениями (Or) положительно связан нейротизм (EP1). Это объясняется необходимостью наличия способности к «детскому мироощущению» для успешных взаимоотношений с ребенком, для которого характерна более сильная реакция по отношению к обычным с взрослой точки зрения стимулам.

В рамках подготовки следователей и дознавателей к работе в соответствии с парадигмой ювенальной юстиции – понимание причин проступка и создание условий для воспитания несовершеннолетнего правонарушителя, в условиях повышения квалификации необходимо способствовать приобретению специалистами не только знаний об особенностях отправления правосудия в отношении несовершеннолетних, но и опыта такой деятельности в учебных ситуациях, формированию знаний о психолого-педагогических особенностях подростков, развитию умений и навыков специалистов пра-

воохранительных органов строить эффективные взаимоотношения с подростками и их окружением.

Методика PARI предназначена для изучения отношения родителей, в основном матерей, к семейной роли [8]. Сумма цифровой значимости признака прямо пропорционально определяет степень выраженности признака, максимальное значение которого не может быть больше 20. В диагностике приняли участие 60 инспекторов по делам несовершеннолетних и защите их прав, среди которых 32 женщины (30 имеют 1–2 детей в возрасте от 2 до 15 лет). В (табл. 1) приведены средние значения признаков для этих женщин.

Таблица 1

**Статус установок по отношению к ребенку и различным аспектам семейной жизни женщин-инспекторов по делам несовершеннолетних и защите их прав**

Отношение к семейной роли	M±m		Выраженность признака
зависимость от семьи	13,70	± 0,78	средняя
ощущение самопожертвования	14,20	± 0,88	выше среднего
семейные конфликты	12,70	± 0,78	средняя
сверхавторитет родителей	14,70	± 0,76	выше среднего
неудовлетворенность ролью хозяйки	10,90	± 0,72	ниже среднего
безучастность мужа	11,70	± 0,93	средняя
доминирование матери	12,60	± 1,05	средняя
несамостоятельность матери	15,40	± 0,73	выше среднего
<b>Отношение родителей к ребенку</b>			
<b>1. Оптимальный эмоциональный контакт</b>			
вербализация	15,90	± 0,60	выше среднего
партнерские отношения	14,40	± 0,82	выше среднего
развитие активности ребенка	14,00	± 0,83	выше среднего
уравнение отношений	15,90	± 0,57	выше среднего
<b>2. Излишняя эмоциональная дистанция с ребенком</b>			
раздражительность	12,30	± 0,73	средняя
излишняя строгость	8,90	± 0,66	низкая
уклонение от конфликта	10,40	± 0,81	ниже среднего
<b>3. Излишняя концентрация на ребенке</b>			
чрезмерная забота	12,30	± 0,82	средняя
подавление воли	14,00	± 0,79	выше среднего
опасение обидеть	14,60	± 0,91	выше среднего
исключение внесемейных влияний	14,00	± 0,73	выше среднего
подавление агрессивности	12,70	± 1,01	средняя
подавление сексуальности	12,30	± 0,67	средняя
чрезвычайное вмешательство в мир ребенка	14,00	± 1,10	выше среднего
стремление ускорить развитие ребенка	10,20	± 0,87	ниже среднего



Такой признак как «стремление ускорить развитие ребенка» имеет степень выраженности ниже среднего, и низкую – «излишняя строгость». Девять признаков из 23 также имеют степень выраженности выше среднего уровня, такие как «ощущение самопожертвования», «сверхавторитет родителей», «несамостоятельность матери», «подавление воли», «опасение обидеть», «исключение внесемейных влияний», «чрезвычайное вмешательство в мир ребенка». В данной группе испытуемых центральное место занимают установки оптимального эмоционального контакта, все признаки этого показателя имеют степень выраженности выше среднего уровня.

Данные диагностики говорят о необходимости коррекции некоторых представлений испытуемых об их роли в жизни детей. Мы считаем необходимым, расширить содержание программ повышения квалификации специалистов правоохранительных органов, работающих с несовершеннолетними, включив разделы, раскрывающие историю формирования, теоретические основы ювенальной юстиции и ювенальные технологии, а также основы педагогической деятельности. Также необходимо расширить спектр технологий преподавания в системе повышения квалификации, отдавая предпочтение активным методам обучения взрослых.

### Библиографический список

1. **Доклад** Генерального прокурора РФ Устинова В. В. на расширенном заседании Коллегии Генеральной прокуратуры РФ. Москва, 21 января 2005 г. // Официальный Интернет-сайт Генеральной прокуратуры РФ, <http://genproc.gov.ru/img/uploaded/dokustinov.doc>.
2. **Предеина, И. В.** Правовые и теоретические основы развития ювенальной юстиции в России: [Текст] Автореф... канд.юр.наук. / И. В. Предеина. – Саратов, 2006. – 31 с.
3. **Государственные образовательные стандарты высшего профессионального образования: перспективы развития** / под ред. Я. И. Кузьмикова и др. – М.: Логос, 2004. – 328 с.
4. **Зимняя, И. А.** Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования [Текст] / И. А. Зимняя. // Высшее образование сегодня. – Москва, 2003. – № 5. – С. 34–42.
5. **Баловсяк, Н. В.** Компетентностный подход в образовании: попытка анализа [Текст] / Н. В. Баловсяк // Интернет-журнал «Эйдос» [Электронный ресурс]. – 2005. – 10 сентября. – Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/2005/0910-12.htm>
6. **Варданян, Ю. В.** Строение и развитие профессиональной компетентности специалистов с высшим образованием (на материале подготовки педагога и психолога): [Текст] автореф. дис. ... д-ра. пед. наук: 13.00.08 / Ю. В. Варданян. – Москва, 1999. – 38 с.

7. **Александрова, Ю. В.** Методики диагностики взрослого человека: роли, позиции, нравственная сущность. [Текст] / Ю. В. Александрова. Методическое пособие. – М.: Московский психолого-социальный институт, 2001. – 96 с.

8. **Шапарь, В. Б.** Практическая психология. Инструментарий. [Текст] / В.Б.Шапарь. – Ростов на Дону: Феникс, 2005. – 768 с.

УДК 378.147.02

*И. А. Галкина, С. М. Редлих*

## **ОРГАНИЗАЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ И СТУДЕНТОВ КАК ФАКТОР ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА**

Взаимодействие является одним из основных способов активизации саморазвития и самоактуализации человека. Его дополнительный эффект – межиндивидуальное влияние, базирующееся на взаимопонимании, межличностном психическом отражении, взаимном оценивании и самооценке.

Педагогическая наука оперирует понятием педагогическое взаимодействие, которое рассматривается как одна из основных категорий педагогики. Это понятие встречается в различных исследованиях, посвященных рассмотрению особенностей педагогической деятельности. Взаимодействие человека с другими людьми есть особый тип отношений, которые предполагают взаимные воздействия сторон, взаимные влияния и изменения. Участвуя в совместной деятельности (учебной деятельности в том числе), люди становятся субъектами взаимоотношений.

Важным средством такого взаимодействия выступает общение, необходимость которого обусловлена, во-первых, обязанностью совместного участия в учебной деятельности, овладения своей специальностью, усвоения норм поведения в коллективе; во-вторых, целями личности в приобретении социального опыта, приобщении к культурным ценностям; в-третьих, необходимостью человека в удовлетворении контактных потребностей. Опыт свидетельствует, что уровень профессионализма современного специалиста во многом определяется не столько технической подготовленностью, сколько умением общаться и взаимодействовать, т. е. личностными качествами. Для того, чтобы человеку овладеть наукой и искусством общения и взаимодействия ему необходимы знания закономерностей и механизмов процесса общения, его структуры и форм эффективного общения и взаимодействия и уяснить их место в сложной системе взаимоотношений.

Педагогическое общение, с нашей точки зрения, – это сложный, многоплановый социально-психологический процесс установления и развития контакта между преподавателем и студентом, порожденный потребностью в совместной деятельности, коммуникации и включающий обмен информацией, выработку единой стратегии взаимодействия, восприятие и понимание другого человека.

Психологическая задача процесса педагогического общения заключается в адаптации механизмов взаимодействия человека (будущего специалиста) с социальной системой через совокупность социально-психологических связей, в которые он тесно вписан и благодаря которым становится личностью, субъектом деятельности и индивидуальностью. Весь мир построен на взаимном действии – взаимодействии и все его составляющие осуществляют влияние друг на друга.

В психологии выделяют три функции общения: коммуникативная, включающая обмен информацией; интерактивная, предусматривающая организацию взаимодействия; перцептивная, отражающая процесс восприятия и формирования образа другого человека. Для нас важна интерактивная функция общения, т. е. организация взаимодействия. Педагогическое взаимодействие – это личностный контакт воспитателя и воспитанника (или воспитанников), случайный или преднамеренный, частный или публичный, длительный или кратковременный, вербальный или невербальный, имеющий следствием взаимные изменения их поведения, деятельности, отношений, установок. Педагогическое взаимодействие может проявляться в виде сотрудничества, тогда, когда обеими сторонами достигается взаимное согласие и солидарность в понимании целей совместной деятельности и путей ее достижения, и в виде соперничества, когда успехи одних участников совместной деятельности стимулируют или тормозят более продуктивную и целенаправленную деятельность других участников.

В ходе исследования нами выявлено, что педагогическое общение характеризуется содержанием, функцией, манерой и интенсивностью. Общение может иметь различное содержание, которое выражается в следующем:

– передача от человека к человеку знаний. Преподаватель рассказывает студентам о цели и задачах обучения. Кроме того, знания передаются и путем общения преподавателя со студентами;

– восприятие и понимание другого человека, с которым общаются. В процессе восприятия фиксируются внешний вид человека, его манера говорить, особенности поведения. В результате этого формируется представление общающихся друг о друге, достигается понимание состояния человека, вступившего в общение;

– управление групповой деятельностью студентов, например на занятиях по иностранному языку. Общение реализуется в данном случае в виде команд, подсказок, сигналов преподавателя и т. п.;

– осуществление межличностных отношений.

В соответствии с содержанием общения выделены следующие функции педагогического общения: познавательная (передача студентам знаний и умений); экспрессивная (понимание переживаний и эмоционального состояния студентов); регулятивная (воздействие на студентов с целью изменения или сохранения их поведения, активности, состояния, отношений друг к другу); социального контроля (регламентирование поведения и деятельности студентов с помощью групповых и социальных норм, путем использования позитивных – одобрение, похвала – или негативных – неодобрение, порицание – санкций); социализации (формирование у студентов умения действовать в интересах коллектива, понимать интересы других людей, выражать доброжелательность).

Непосредственное межличностное общение характеризуется с двух сторон – внешней и внутренней. Внешняя сторона общения – это реально наблюдаемое поведение общающихся, выражающееся в форме речевых или не речевых обращений. По количеству, направленности и содержанию обращений можно узнать, как происходит контактирование одноклассников, кто с кем общается, как часто и кто «выпадает» из общегруппового контакта, какая информация (деловая, эмоциональная) преобладает и т. д.

Внутренняя сторона общения скрыта от глаз наблюдателя, так как он отражает особенности субъективного восприятия студентами и преподавателем ситуации общения, эмоциональные реакции в связи с реальными или ожидаемыми контактами, мотивы и цели контактирования, психологический эффект общения (изменение взглядов на некоторые события, изменение мотивов, состояния и т. п.).

Манера общения имеет большое значение для воспитания студентов. Тон обращения (спокойный, властный, вкрадчивый, взволнованный и т. п.), поведение преподавателя (сдержанность, беспокойство, неуверенность, скованность мимики и движений), даже расстояние между преподавателем и студентами может сказать многое. Например, зарубежные психологи выявили, что между общающимися могут быть четыре дистанции: интимная, личная, социальная, и публичная. Первые две свидетельствуют о том, что общающиеся являются близкими знакомыми, друзьями; социальной дистанции придерживаются люди, вступающие в официальные контакты; публичная дистанция имеет место между чужими людьми. Изменяя расстояние, преподаватель может добиваться дополнительного воздействия на студента, так как этим изменяется установка на манеру общения, характер отношения между партнерами.

Педагогическое взаимодействие – это систематическое, постоянное осуществление коммуникативных действий преподавателя, имеющих целью вызвать соответствующую реакцию со стороны обучающегося (В. Я. Ляудис) [4], воздействие и на самого обучающегося, причем вызванная реакция детерминирует в свою очередь реакцию воздействующего. Среди

взаимодействий особое место принадлежит общению (специфическая форма субъект – субъектного взаимодействия) и совместной деятельности (специфическая форма субъект – объект – субъектного взаимодействия). Между ними существуют определенные связи: общение является и атрибутом совместной деятельности и самостоятельной ценностью. Субъект-субъектное взаимодействие (общение в широком смысле) включает в себя коммуникацию как обмен информацией (общение в узком смысле), взаимодействие как обмен действиями и восприятие на его основе людьми друг друга. Коммуникация в контексте некоторой совместной деятельности неизбежно предполагает, что достигнутое взаимопонимание реализуется в новых совместных усилиях. В связи с этим мы считаем, что гуманистически-ориентированный педагогический процесс может быть только процессом педагогического взаимодействия воспитателя и воспитанника, где оба участника выступают как паритетные, равноправные, в меру своих знаний и возможностей, партнеры.

Результаты исследования А. Л. Бусыгиной, позволили сделать вывод о том, что сегодня ведущим становится организационно-коммуникативный компонент педагогического взаимодействия, задачей которого является воспитание у студентов интегративного мышления через организацию взаимосвязи между различными направлениями знания [1]. Исходным положением в анализе особенностей организационно-коммуникативного компонента в деятельности преподавателя высшей школы является то, что этот компонент имеет общие черты, как в научной, так и в педагогической деятельности, что делает возможным их благоприятное взаимодействие.

Проведенный анализ показал, что общение в деятельности преподавателя выступает не только средством научной и педагогической коммуникации, но и условием совершенствования профессионализма в деятельности и источником развития личности преподавателя, а также средством воспитания студентов, особенно такого качества как коллективизм.

Основная функция вуза – формирование личности специалиста. Этой цели подчинено общение и взаимодействие преподавателей и студентов. Особенность процесса обучения студентов в вузе заключается в его деятельном развивающем характере. Важными становятся не только усвоенные в вузе знания, но и способов усвоения, мышления и учебной деятельности как прообраза будущей профессиональной деятельности, развитие познавательных сил и творческого потенциала студента. Достичь этого можно только при условии демократических методов обучения, раскрепощения студентов, разрушения искусственных барьеров между преподавателями и студентами и осуществления процесса обучения по схеме «познал путем поиска вместе с преподавателем и товарищами – осмыслил – запомнил – способен оформить свою мысль словами – умею применить полученные знания в жизни и профессиональной деятельности».

Как известно, категория субъекта является центральной как на общепсихологическом, общенаучном, так и чисто практическом уровнях. Она раскрывает качество активности человека, выявляет его место и роль в мире, способность к деятельности, самодеятельности, самоопределению и развитию. А. В. Духавнева рассматривает шесть основных функций взаимодействия субъектов педагогического процесса при оптимальном педагогическом общении:

– конструктивная – педагогическое взаимодействие преподавателя и студента при обсуждении и разъяснении содержания знаний и практической значимости по предмету;

– организационная – организация совместной учебной деятельности преподавателя и студента, взаимной личностной информированности и общей ответственности за успехи учебно-воспитательной деятельности;

– коммуникативно – стимулирующая – сочетание различных форм учебно-познавательной деятельности (индивидуальной, групповой, фронтальной), организация взаимопомощи с целью педагогического сотрудничества, осведомленность студентов о том, что они должны узнать, понять на занятии, чему научиться;

– информационно – обучающая – показ связи учебного предмета с производством для правильного миропонимания и ориентации студента в событиях общественной жизни; подвижность уровня информационной емкости учебных занятий и ее полнота в сочетании с эмоциональным изложением учебного материала, опорой на наглядно-чувственную сферу студентов;

– эмоционально – корригирующая – реализация в процессе обучения принципов «открытых перспектив» и «победного» обучения в ходе смены видов учебной деятельности; доверительного общения между преподавателем и студентом;

– контрольно – оценочная – организация взаимоконтроля обучающего и обучаемого, совместное подведение итогов и оценка с самоконтролем и самооценкой [2].

Таким образом, педагогическое взаимодействие между преподавателем и студентом наряду с предметно-практической деятельностью является одними из главных факторов развития личности. Человеческие взаимоотношения, в том числе и в учебном процессе, должны строиться на основе общения обеих сторон на равных, как личностей, как равноправных участников процесса обучения. При соблюдении этого условия устанавливается не межролевой контакт «преподаватель – студент», а межличностное взаимодействие, в результате которого возникает диалог.

Для практической реализации вышеизложенных теоретических положений нами разработана технология организации педагогического взаимодействия преподавателя и студентов на занятиях по иностранному языку в техническом вузе. Проведенный анализ различных понятий позволяет сфор-

мулировать общее определение педагогической технологии и применить его для достижения цели и решения задач нашего исследования.

Нами под педагогической технологией понимается комплексная, интегративная система, включающая упорядоченное множество операций и действий, обеспечивающих педагогическое целеопределение, гарантированный результат, содержательные информационно-предметные аспекты, направленные на усвоение знаний, приобретение умений и формирование личностных качеств обучаемых, заданных целями обучения.

Технология организации педагогического взаимодействия преподавателя и студентов на занятиях по иностранному языку в техническом вузе, по нашему мнению, должна строиться на основе ряда практико ориентированных методических положений:

– деятельностного подхода к освоению иностранного языка, который ориентирует не только на усвоение знаний, но и на организацию этого усвоения, образцы и способы мышления и деятельности, развитие познавательных и творческих потенциалов человека. Особенность этого подхода состоит в его направленности на сознательное использование иноязычной компетенции и умений применять ее в самоорганизации получения профессии;

– подхода к освоению иностранного языка на основе: индивидуализации и дифференциации; выбора студентом форм и средств собственной лингвистической активности сообразно его ценностным ориентациям, интересам, потребностям в сфере будущей профессиональной деятельности;

– подхода к освоению иностранного языка на основе саморазвития и самореализации, сообразно задаткам к определенному виду деятельности.

В нашем исследовании под технологией организации педагогического взаимодействия преподавателя и студентов на занятиях по иностранному языку мы понимаем организованный процесс двухсторонней активности, передачи (преподаватель) и приобретения (студент) знаний, умений и навыков, формирования личностных качеств будущего специалиста, путем использования набора педагогических методов и приемов, способствующих профессионально ориентированной подготовке студентов, развитию интереса к иноязычной культуре.

Адекватность и приоритет педагогического взаимодействия в вузе определяют такие факторы, как соответствие новым задачам воспитания и образования и современным тенденциям развития общества, а также доминирование партнерства среди других форм диалогического взаимодействия. С точки зрения деятельности и тех ролей, которые преподаватель и студент в ней играют, на современном этапе вузовского образования заслуживают внимания такие формы взаимодействия, как персонифицированное посредничество, тьюторство, консультирование.

Большое значение посреднической роли педагога придают Г. К. Зайцев и В. П. Зинченко, они отмечают, что «педагог – посредник между учащимся и

учебным предметом, наукой» [3, с. 32]. По их мнению, посредник как транслятор программы, стандарта образования, учебника может превращаться в актера, разыгрывающего институализированное знание, персонифицирующего его и обрамляющего жизненным контекстом. Персонифицированное посредничество существенно увеличивает коэффициент доверия к педагогу и к тому, что он сообщает.

Тьюторство (тьютор от англ. «наставник», «руководитель группы студентов») заключается в том, чтобы помочь составить план самостоятельных занятий иностранным языком, подобрать литературу по интересующему вопросу, то есть помочь учиться, так как тьютор – гид, интерпретатор знаний, а не их хозяин. Тьюторы не только координируют учебный процесс, осуществляют промежуточный контроль, но и помогают студентам построить индивидуальные образовательные траектории. Внимательная поддержка индивидуального развития студента нацелена на помощь студенту в создании образа самого себя, а также осознания собственной уникальности, поэтому сопряжена с определенным педагогическим риском: необходимо точное и профессиональное направление в процессе обретения им средств дальнейшего саморазвития.

Консультирование – форма диалогического взаимодействия, обеспечивающая процесс сопровождения изменений студента, в ходе которого преподаватель ориентирует, направляет его самостоятельное движение от незнания к знанию, студент при этом хочет что-либо изменить и готов меняться сам. Консультирование есть важный элемент педагогической поддержки и обучаемых, и обучающихся, в процессе которого преподаватель может выступать как консультант-автор, – эксперт, – фасилитатор.

Консультантов-авторов отличает: конкретность («осязаемость») содержания, его апробированность, знание педагогических реальностей. Консультантов-экспертов («тренеров») характеризует глубокое знание собственного предмета, авторитетная позиция, что может быть важно для студента, желающего знать «как надо» и «как на самом деле». Консультант-фасилитатор помогает студенту меняться, разрабатывает совместно с ним стратегию, программу и тактику развития, ориентируясь на ценности рефлексии, собственного действия студента. Консультант-фасилитатор помогает не только выстраивать совместную деятельность, но и постепенно отстраняться, вверяя студента «самому себе».

Общим для всех указанных форм взаимодействия является принцип диалогичности как основа достижения целей развития личности и как педагогическая помощь, поддержка. Главной структурной задачей преподавателей становится ориентация на конкретного человека, а не на учебный план. Основное отличие педагогического взаимодействия – это неприемлемость авторитарной позиции, доминирования одной позиции над другой. В рамках педагогического взаимодействия как компромиссной формы реализуются



взаимоотношения равнозначных, демократически настроенных партнеров с равным, но разным участием в осуществлении деятельности, ведущей к их личностному развитию.

Целью организации педагогического взаимодействия на занятиях по иностранному языку в техническом вузе является повышение эффективности занятий, развитие интереса к усвоению профессионально ориентированной лексики у студентов, содействие подготовке гармонично развитых специалистов. Организация педагогического взаимодействия в процессе формирования лингвистической компетентности студентов предполагает использование разнообразных средств, форм, методов обучения с учетом их личностных особенностей. Основным направлением работы преподавателя по обеспечению конструктивного и согласованного взаимодействия с обучаемыми должно стать развитие субъектной, активной и сознательной, т. е. личностной позиции студента в обучении.

Таким образом, процесс развития педагогического взаимодействия преподавателя и студентов происходит на основе: получения адекватного представления преподавателя о студентах и студентов о преподавателе (учета социально-психологических особенностей), что ведет к достижению полного взаимопонимания и доверия, четкому осознанию единства целей; установления личностных (эмоционально – положительных) отношений между преподавателем и студентами; четкого разграничения функций сотрудничающих сторон; предоставления самостоятельности студентам в постановке и решении личностных и познавательных целей и задач при равноправном участии преподавателя; выработки форм индивидуальной и коллективной ответственности; использовании совместно принятых решений и форм взаимной помощи в разнообразной значимой для студентов деятельности; развития воспитательных ситуаций в направлении актуализации и удовлетворения потребностей студентов.

### Библиографический список

1. **Гуманистическая** парадигма и личностно-ориентированные технологии профессионально-педагогического образования [Текст] / Под общ. ред. В. М. Матросова. – М.: Прометей, 1999. – 116 с.
2. **Новое** качество высшего образования в современной России (содержание, механизмы реализации, долгосрочные и ближайшие перспективы): Концептуально-программный подход [Текст] / Под ред. Н. А. Селезнёвой, А. И. Субетто. – М.: Издательский центр проблем качества подготовки специалистов, 1995. – 200 с.
3. **Зайцев, Г. К.** Потребностно-мотивационная сфера физического саморазвития [Текст] / Г. К. Зайцев, В. П. Зинченко // Валеология. – 1997. – № 2. – С. 31–35.
4. **Формирование** учебной деятельности студентов [Текст] / Под ред. В. Я. Ляудиса. – М.: Изд-во МГУ, 1989. – 240 с.

*Н. А. Шеметова*

## **ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ОПЫТ РАЗВИТИЯ ЭСТЕТИЧЕСКИХ ЭМОЦИЙ У СТУДЕНТОВ ВУЗА (НА ПРИМЕРЕ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ)**

Совершенствование качества профессиональной подготовки студентов вуза факультета дошкольного образования неуклонно требует развития эстетической культуры личности, органично включающей в себя наличие эстетических эмоций. Необходимость развитых эстетических эмоций студента обусловлена спецификой работы в детских дошкольных учреждениях (ДОУ), где всё должно быть пронизано красотой и эстетическим началом. Наиболее ярко это проявляется в художественно-образовательной и воспитательной деятельности детей дошкольного возраста – музыкальном, изобразительном, танцевальном творчестве, игре на детских музыкальных инструментах, занятиях ритмикой, во всевозможных праздниках, утренниках, развлечениях и мн. др. Наличие всех этих видов деятельности свидетельствует о том, что специалисты ДОУ должны не только прекрасно разбираться в сущности эстетических явлений, художественном творчестве, но и сами обладать эстетическим отношением к действительности и искусству, способностью к восприятию гармонии и красоты, иметь высокий уровень духовной культуры.

Однако педагогическая практика работы факультетов дошкольного образования показывает, что здесь существует множество проблем, связанных, прежде всего, с низким уровнем художественно-эстетической культуры поступающей ныне в вуз молодёжи. Об этом красноречиво свидетельствуют данные социологических исследований и диагностирование студентов факультетов дошкольного образования. Анализ этих исследований показывает, что студенты слабо ориентируются в вопросах культуры, мало читают художественную литературу, включая детскую, практически не интересуются классическим искусством, не имеют опыта общения с ним в «живом» исполнении, редко посещают театры, как правило, не бывают в филармониях, на выставках, плохо знают имена выдающихся писателей, художников, композиторов, режиссеров, исполнителей в различных видах и жанрах искусства, многие студенты в живом звучании не слышали рояль, струнные музыкальные инструменты и мн. др. Всё это свидетельствует о том, что в вузе нужны серьёзные усилия, чтобы обеспечивать развитие эстетической культуры студентов, позволяющей действительно в полном объеме овладевать профессиональной компетенцией специалиста дошколь-

ного образования, которая без «эстетического», художественного творчества невозможна.

О месте и роли эстетического и художественного воспитания в детском саду написано множество трактатов, учебников, монографий, книг, разработано немало программ, методических рекомендаций, указаний и т. д. Однако проблема заключается в том, что осуществлять этот вид воспитания должны компетентные люди, специалисты с высоким уровнем художественно-эстетической культуры. К сожалению, низкий уровень такой культуры студентов факультетов дошкольного образования в настоящее время вызывает серьёзную озабоченность у преподавателей вузов, поскольку овладение дисциплинами культурологического, художественно-эстетического, предметного блока сопряжено с разного рода трудностями, одна из которых связана с неразвитостью эмоциональной сферы будущих специалистов ДОУ, включая наличие у них эстетических эмоций.

Специфика эстетических эмоций заключается в том, что они предполагают эмоционально-оценочную реакцию человека, отражающую уровень и характер его духовной жизни, переживания, приносящие удовольствие. Кроме того, эстетические эмоции выражают способность человека к восприятию гармонии и красоты, эмоциональные отношения к действительности и к искусству, взаимосвязанные с представлениями о желаемом и прекрасном как в настоящем, так и в будущем. Иными словами, эстетические эмоции – это осознанные переживания субъекта, в которых отражаются эстетические факторы действительности и выражаются собственно эстетические оценки и отношения человека к ней. Структура эстетических эмоций представлена на (рис. 1).

Возникает вопрос, каким же образом при низком уровне художественно-эстетической культуры поступающей в вуз молодёжи, развивать у неё эстетические эмоции, столь необходимые для овладения профессиональной компетенцией будущего специалиста дошкольного образования?

Решение проблемы видится в следующем. Прежде всего, необходимо создавать специальные педагогические условия, которые бы способствовали развитию эстетических эмоций. Многолетний опыт работы факультета дошкольного образования Магнитогорского государственного университета (МаГУ) показывает, что это возможно.

1. Любое успешное дело зависит от системы управления в вузе и на факультете в частности. В этой связи, внутренними факторами, обуславливающими специальное рассмотрение вопроса об управлении работой факультета дошкольного образования в вузе, являются: а) необходимость расширения культурной среды; б) ориентация на самоорганизацию и самоуправление; в) учёт сложной структуры самого процесса художественно-эстетического воспитания, его многогранность, многомерность, многоликость.



Рис. 1. Основные компоненты эстетических эмоций

Исходя из этого, на факультете дошкольного образования МаГУ приоритетным является эстетическое воспитание студентов, расширение средств его воздействия. В частности, в университете был создан художественный совет под руководством первого проректора, что позволило не только придать эстетическому воспитанию более высокий статус, но и повысить качество всех идущих в вузе художественно-эстетических мероприятий.

Наряду с этим в МаГУ был создан Центр эстетического воспитания, целью которого является приобщение студентов к высокой культуре и классическому искусству. Именно при Центре эстетического воспитания более 10 лет работает отдел студенческой филармонии, который организует в стенах вуза концерты классической и современной музыки, обеспечивает знакомство студентов с репертуаром всех существующих в городе театров (драматического, кукольного, оперного), а также занимается распространением билетов на их спектакли по договорной цене.

На базе Центра эстетического воспитания работает школа культурогов, включающая в себя специально организованные занятия по культуре и искусству. При этом они организованы таким образом, чтобы во время их проведения студенты имели возможность непосредственно встречаться с деятелями культуры и искусства: писателями, художниками, поэтами, режиссёрами, актёрами, исполнителями в различных видах и жанрах музыкального искусства, а также задавать им вопросы, обмениваться мнениями.

Всё это существенно расширяет культурную среду вуза, повышает его духовную атмосферу, активизирует художественное творчество студенческой молодёжи.

2. Развитие эстетических эмоций во многом зависит и от целенаправленной ориентации преподавателя на возвышение статуса эстетических чувств в учебно-воспитательном процессе вуза. Специально заботясь о выполнении данного педагогического условия можно добиться существенных изменений в повышении уровня эстетической культуры личности. Поэтому в МаГУ на факультете дошкольного образования особое внимание уделяется выполнению данного условия. В частности, большая роль здесь отводилась дисциплинам культурологического цикла – мировой художественной культуре, эстетике, культурологии, детской литературе, теории и методике музыкального воспитания детей дошкольного возраста, теории и методике изобразительного искусства детей дошкольного возраста, различным спецкурсам и спецсеминарам по вопросам культуры и искусства. Преподавателями всех этих дисциплин при координирующей роли кафедры эстетики, этики и культурологии была разработана специальная методика, направленная на то, чтобы в процессе изучения всех перечисленных выше предметов, у студентов развивались эстетические эмоции.

Следует отметить, что само по себе изучение дисциплин культурологического цикла еще не даёт гарантии, о сформированности эстетики. И связано это с тем, что преподаватель сам может быть человеком мало эмоциональным, не иметь высоких эстетических идеалов, эстетических чувств, достаточного уровня художественного вкуса. Он также может и не ставить себе целью, вызывать в процессе учебно-воспитательной работы у студентов появления эстетических эмоций. В этой связи в МаГУ было проведено специальное экспериментальное исследование, ставившее своей целью формирование именно эстетических эмоций. Данное исследование проводилось на протяжении 10 лет. Его организация включала в себя работу экспериментальных (Э1, Э2) и контрольных (К1, К2) групп. Динамика развития эстетических эмоций у студентов МаГУ дана ниже.

Развитию эстетических эмоций способствовала специально разработанная методика, которая предусматривала, прежде всего, усиление психологической подготовки студентов. Им предлагались творческие задания на развитие эмоциональной направленности различных видов деятельности в процессе изучения дисциплин культурологического цикла. Уже само название этих заданий было ориентировано на психологическую подготовку. Например, на развитие умения руководить музыкальной деятельностью детей в ДОУ использовались такие задания, как «Копилка чувств», «Азбука настроений», «Импровизация чувств», «Дневник эстетических эмоций» и др. Первое – «Копилка чувств» – предусматривало прослушивание музыкальных сочинений с последующей передачей своих впечатлений от

«Грустной песенки» П. И. Чайковского, «Лебедя» К. Сен-Санса, «Жалобы» А. Гречанинова, «В саду» А. Бородина, «Слезы» М. Мусоргского и др. При этом студентам предлагалось составить таблицу возникших чувств – грусти, мечтательности, радости, сказочности, шутливого настроения и мн. др., в зависимости от тех сочинений, которые они непосредственно слушали не в записи, а в живом звучании в исполнении студентов Магнитогорской государственной консерваторией (МаГК), с которой у вуза заключён договор о сотрудничестве и взаимодействии.

Второе задание – «Азбука настроений» включало в себя не только рисование тех или иных картин на различные темы, например, «радость», её изображение в движениях, пении, подборе фотографий, рисунков, на которых изображены части лица: глаза, брови, носы, улыбки с целью получения радостных лиц, но и в дописывании окончаний предложений, типа «я радуюсь, когда...», «радость у меня...» и др.

Большая роль на занятиях по методике музыкального воспитания детей в детском саду отводилась «Импровизации чувств». Например, студентам предлагалось попробовать с помощью платка, а также различных движений и мимики (выражения лица) изобразить бабочку, принцессу, бабушку, фокусника, морскую волну, лису и др. Кроме того, в процессе изучения детской литературы студенты читали вслух различного рода потешки, включая такую: «Из-за леса, из-за гор, едет дедушка Егор. Сам на лошадке, жена на коровке, дети на телятках, внуки на козлятках». Суть чтения различных потешек заключалась в умении передать их содержание различными чувствами – то радости, то удивления, то восхищения и т. д. Наряду с такими заданиями, студенты также рассказывали стихотворения, сопровождая свою речь действиями, описанными в стихах. Примером может служить стихотворение «Чудовищная загадка», в котором студентам предлагалось передать образ страшного чудовища и мышки с помощью пластики своего тела и движений.

Методика развития эстетических эмоций предусматривала выполнение и различного рода упражнений. Так, литературно-юмористическое упражнение «Фраза» на семинаре по теме «Комическое» в курсе эстетики предполагало использование приёмов остроумия, которые студенты должны были обнаружить самостоятельно для продолжения тех или иных фраз. Например, «забудьте о плохом, оно... ...», «деньги не прибавляют счастья, но... ...», «если бы она говорила только то, что думает, то... ...».

В процессе овладения такими дисциплинами, как «Теория и методика музыкального воспитания детей дошкольного возраста», «Детская литература», «Теория и методика изобразительного искусства детей дошкольного возраста», студенты учились оперировать своими художественными впечатлениями. С этой целью им предлагалось подбирать музыкальные

аналоги к картинам художников, включая «Сикстинскую мадонну» Рафаэля, «Офелию» Делакруа, «Нарцисс» Брюллова, «Несение креста» Тициана, «Вид Одессы на лунную ночь» Айвазовского, «Гадалку» Врубеля и мн. др. Аналогичным образом студентам предлагалось найти музыкальные аналоги и к литературным произведениям. При этом студенты должны были обосновывать своё мнение, подыскивая музыкальное сочинение к рассказу М. Лермонтова «Тамань», «Несжатая полоса» Н. Некрасова, «Русь» И. Никитина и др.

Большой интерес у студентов вызывало составление различного рода кроссвордов, например, на тему «Путешествие по стране музыкальных кроссвордов», а также сочинение для детей игры-путешествия, игры-экскурсии, юмористических загадок, сказок в которых безобразное превращается в прекрасное и наоборот, а комическое переходит в трагическое и мн. др. Наряду с этим, студентам предлагалось изобразить одну и ту же ситуацию как драму, трагедию, комедию, давались упражнения под названием «Продолжение следует...». В этом случае студенты должны были продолжить ту или иную частушку с передачей различных типов и оттенков комического – юмора и сатиры, сарказма и шутки, пародии и иронии и т. д. В качестве примера может служить начало частушки «Две старухи без зубов толковали про любовь» и сочинённое студентами к ней продолжение – «Мы с тобою влюблены, ты в кисель, а я в блины».

Развитие эстетических эмоций было сопряжено с ведением студентами своего «Дневника эстетических эмоций». В этом дневнике обучаемые создавали словарь своих чувств и эмоций, описывая собственные впечатления от прослушанных концертов, просмотренных спектаклей, КВН, различных факультетских и вузовских культурно-массовых мероприятий, учебных занятий, интерьера вуза, его атмосферы и мн. др. В процессе выполнения этого задания закладывались не только основы понимания специфики образного языка культуры и искусства, но и накапливались синонимические ряды эпитетов, т. е. схожих по смыслу слов, но разных по звучанию. Например, характеризуя музыку весёлую – студенты обнаруживали, что она ещё и радостная, и бодрая, и резвая, и смешная, игривая, скачущая, солнечная, задорная, озорная, шутливая, бойкая; или наоборот, характеризуя музыку грустную студенты писали, что она одновременно и печальная, и невесёлая, и жалобная, задумчивая, скорбная, хмурая, обиженная, просящая. Весь этот набор непосредственных впечатлений существенно обогащал и расширял эстетическое сознание и понимание красоты и многообразия мира, его красок, ощущений, чувств и переживаний.

Таким образом, целенаправленная ориентация преподавателя на развитие эстетических эмоций у студентов факультета дошкольного образования существенно способствовала не только появлению подобных эмоций,

их формированию, но и повышала само качество преподавания дисциплин культурологического цикла.

Наконец, следует отметить, что наиважнейшим условием развития эстетических эмоций у студентов вуза должно стать их активное вовлечение в художественно-творческую деятельность. Поэтому в МаГУ большая роль отводится тем подразделениям, где это оказывается возможным. В частности в университете имеется факультет индивидуальной специализации и дополнительной подготовки, где работает целый ряд художественно-творческих отделений, включая театральное, декоративно-прикладное, вокальное и др. Наряду с этим в студенческом дворце культуры действует немало коллективов художественной самодеятельности, где студенты также имеют возможность реализовывать свои потребности и желания в художественном творчестве. Так, в настоящее время во Дворце культуры студентов работает более 20 кружков художественной самодеятельности – это различные типы хоров, вокальных и инструментальных ансамблей, фольклорных коллективов (русского, немецкого, французского, английского), команды КВН на всех факультетах, хореографии в таких её проявлениях, как балльные, эстрадные, спортивные танцы и мн. др.

Большой спектр художественно-эстетической деятельности представляют, работающие в вузе, факультетские объединения, включая кино клуб «Сталкер», словарную лабораторию и лабораторию художественной фотографии, кружки художественной обработки металла и керамики, клубы любителей поэзии и театра, музыки и кино, художественной литературы и мн. др. Работа всех этих подразделений создаёт немало возможностей для удовлетворения различных художественно-эстетических потребностей студентов вуза. Отсюда, становится очевидным, что в МаГУ, в частности на факультете дошкольного образования, внедряются такие педагогические условия, которые сознательно направлены на развитие эстетических эмоций, высоких эстетических чувств, эстетических вкусов, общение студентов с высшими достижениями мировой классики, деятелями культуры и искусства.

Об эффективности развития эстетических эмоций можно судить по тем результатам, которые были получены на основе критериев и показателей, представленных в таблице 1. Динамика уровня развития эстетических эмоций дана на рис. 2. При этом, разница между экспериментальными и контрольными группами – Э1 и К1 – составила 0,01, а между Э2 и К2 – 0,09. На этом основании можно сделать вывод, что в экспериментальных группах у студентов произошло развитие их эстетических эмоций.



**Критерии и показатели развития эстетических эмоций у студентов  
вуза факультета дошкольной психологии и педагогики**

№п/п	Критерии	Показатели
I.	Эмоционально-чувственный критерий	а) точный анализ эмоционально-художественного состояния того или иного произведения искусства (изобразительного, музыкального, литературного, хореографического); б) передача наслаждения формой (целостностью, гармоничностью, выразительностью) и содержанием произведений искусства в образных словах и выражениях устной и письменной речи; в) улучшение настроения, душевный подъём от художественно-эстетической деятельности и общения с искусством.
II.	Художественно-творческий критерий	а) творческое воображение; б) передача эмоционального переживания, чувств в самостоятельном художественном творчестве; в) игровое моделирование художественно-эстетических мероприятий для проведения их в детском саду.
III.	Интеллектуальный критерий	художественно-эстетическая культура личности: а) знания в области искусства; б) предпочтение высокохудожественных произведений классического искусства; в) частота посещений учреждений культуры и искусства.

Полученные результаты наглядно свидетельствуют об эффективности внедрения в МаГУ как педагогических условий, так и специально разработанной методики, направленной на развитие у студентов факультета дошкольного образования эстетических эмоций, столь необходимых для обеспечения в ДОУ высокого качества образовательно-воспитательной деятельности. Вместе с тем, полученные результаты позволяют сформулировать практические рекомендации для факультетов дошкольного образования в других университетах и педагогических институтах.

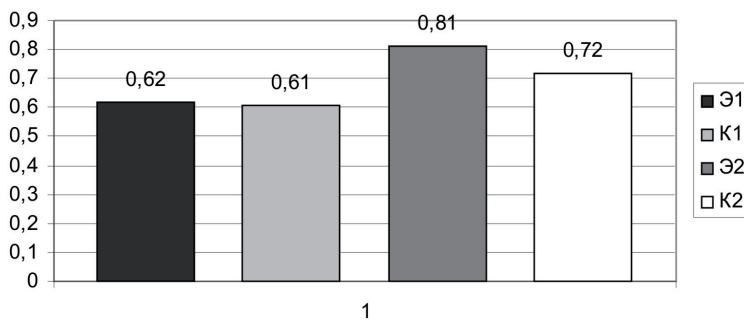


Рис.2. Динамика уровня развития эстетических эмоций студентов

1. В целях повышения в вузах профессиональной компетенции будущих работников ДОО целесообразно использовать педагогический опыт работы МаГУ.

2. Специфический характер развития эстетических эмоций у студентов выделяет его в самостоятельный вид психологического воздействия и обучения в вузе на факультете дошкольного образования. Разработанная методика даёт широкие возможности для её эффективного использования в педагогической практике не только высших, но и средних учебных заведений, включая педагогические колледжи, где имеются отделения по подготовке работников ДОО.

3. Для достижения высокого качества обучения в вузе на основе вариативности можно использовать апробированные педагогические условия и систему творческих заданий, направленных на понимание «эстетического», развитие чувственно-эмоциональной сферы в процессе изучения различных дисциплин культурологического цикла, а также методик преподавания искусства в детском саду и в начальной школе.

4. Вышеописанный педагогический опыт подтверждает необходимость включения раздела «Эстетические эмоции и их развитие» в программы вузов и учебно-методическую литературу по дошкольной педагогике и психологии.

#### Библиографический список

1. **Ананьев, Б. Г.** Психология чувственного познания. [Текст] / Б. Г. Ананьев. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1960. – 486 с.
2. **Бахур, В. Т.** Эмоции: плюсы и минусы. [Текст] / В. Т. Бахур. – М.: Знание, 1975. – 94 с.
3. **Выготский, Л. С.** Психология искусства [Текст] / Л. С. Выготский под ред. М. Г. Ярошевского. – М.: Педагогика, – 1987. – 344 с.
4. **Додонов, Б. И.** Эмоции как ценность. [Текст] / Б. И. Додонов – М.: Политиздат, 1978. – 272 с.
5. **Лук, А. Н.** Эмоции и личность. [Текст] / А. Н. Лук. – М.: Знание, 1982. – 176с.
6. **Психологический анализ учебной деятельности.** [Текст] Сб. науч. тр. (Отв. ред. В. Д. Шадриков, В. Н. Дружинин). – М.: ИПАН, 1991. – 262 с.
7. **Раппопорт, С. Х.** Искусство и эмоции [Текст] / С. Х. Раппопорт / Изд. – 2-е. – М.: Музыка, 1972. – 168 с.
8. **Торшилова, Е. М.** Развитие эстетических способностей детей 3–7 лет. (Теория и диагностика). [Текст] / Е. М. Торшилова, Т. В. Морозова. – М.: 1993. – 62 с.
9. **Цыпин, Г. М.** Психология музыкальной деятельности: Проблемы, суждения, мнения. [Текст] / Г. М. Цыпин. – М.: Прометей, 1994. – 374 с.

10. **Эстетический** опыт как источник активности творческого воображения в художественном образовании [Текст] // (Сборник научных трудов и материалов научно-практической конференции). – М.: ИД «Секрет фирмы», 2006. – 134 с.

УДК 373.2

*Е. С. Бабунова*

## **ЛИЧНОСТЬ КАК СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ФЕНОМЕН В КОНТЕКСТЕ КУЛЬТУРЫ ДЕТСТВА**

В настоящее время период дошкольного детства рассматривается как один из основных резервов, не уступающий по своим потенциальным возможностям ни одному из последующих.

В современной психолого-педагогической литературе понятие «детство» рассматривается в трех аспектах: 1) способы жизнедеятельности детей, отношения с взрослыми, методы воспитания; 2) символический образ ребенка в культуре и массовом сознании, соционормативные представления о возрастных свойствах, критериях зрелости; 3) собственно культура детства, внутренний мир ребенка, направленность его интересов и возможностей. Многие ученые трактуют «детство» как автономно существующую субкультуру человеческой индивидуальности.

И. С. Кон в работе «Ребенок и общество» раскрывает «мир детства» как неотъемлемую часть образа жизни и культуры любого отдельно взятого народа и человечества в целом [6]. «Детство» – это пройденный жизненный путь развития взрослого человека. Взрослый несет в себе наследие детства. Ребенок не может существовать без взрослого; его мысли, чувства, поведение тесно связаны с миром взрослых и производны от него. Ребенок, усваивая социальный опыт, ценности, нормы, присущие как обществу, так и «своим этносам», активен, но по-своему воспроизводит систему социальных ценностей и человеческий опыт. И. С. Кон в работах «Ребенок и общество», «Этнография детства» дал историко-социологический анализ детства, наметил пути социализации ребенка [6; 7]. Стиль воспитания, с позиций этнографии, по мнению И. С. Кона, в значительной степени зависит от содержания хозяйственной деятельности, социальной структуры общества и структуры семьи.

Эти же факторы учитывались в классическом сравнительно-культурном исследовании «Дети шести культур» (1954), которое проводили американские культуролог-антропологи и психологи, в частности, Б. и Дж. Уайтинги. Они изучали поведенческую деятельность детей шести стран, с целью опреде-

лить стиль материнского воспитания в разных культурах. Матери давали интервью на тему их взаимоотношений с ребенком: а) от физического наказания до активной заботы; б) проявление по отношению к ребенку заботы или нетерпимости. Выяснялись особенности социального поведения детей. В ходе естественных наблюдений были установлены основные типы действий ребенка: ищет помощи, внимания, добивается господства, советует, предлагает поддержку, проявляет общительность, прикасается, делает замечания, нападает, грубо шутит, оскорбляет. Эти действия были обнаружены во всех исследованных культурах. Однако в социальном поведении дети различных культур не одинаковы. Это зависит от степени сложности социально-экономической культуры этноса и преобладающей структуры семьи,

Сравнивая традиционную модель воспитания с современными формами, И. С. Кон обратил внимание на ее стабильность, надежность и эффективность. Он отмечал, что народная культура представляет собой общую характеристику деятельности человечества, тогда под традиционной воспитательной культурой народов можно понимать устоявшиеся способы регуляции материальной и духовной жизни в рамках этнической общности. Воспитание выступает как приобщение ребенка к знаниям, правилам и ценностям.

Теорию этнографии и психологии детства серьезно обогатили исследования М. Мид, утверждающей, что культурные этнические традиции, развиваясь, определяют содержание детства [11]. Существенная особенность культуры состоит в наличии в ней традиционных идей – ценностей, которые исторически выработаны и отобраны. Каждая культура включает в себя общечеловеческие ценности, на основе которых совершается выбор тех или иных форм поведения, их упорядочения, и таким образом складывается определенная вариативность культурных моделей. Так, М. Мид выделяет следующие типологии культуры: постфигуративные культуры, или культуры, ориентированные на предков и традиции, где дети учатся у своих предшественников; конфигуративные культуры, где дети и взрослые учатся у своих современников; префигуративные, где взрослые учатся у своих детей. Автор отмечает: «теперь мы вступаем в период, новый для истории, когда молодежь с ее префигуративным схватыванием еще неизвестного будущего наделяется новыми правами» [11, с. 123]. Данная парадигма воспитания личности воспринимается как взаимосвязанная и детерминированная преемственностью и связью поколений. Разрыва поколений не происходит, вследствие того, что всегда остаются слои культуры, позволяющие осознавать свою принадлежность к этнической общности: язык, религия, мифы и легенды о предках, историческая память, богатая подвигами героев или общими страданиями.

Все исследования этнического менталитета, в основе которых находится конфигуративная парадигма, опираются на два основных положения: во-первых, все культурные элементы, присущие тому или иному этносу вос-

принимаются как взаимосвязанные; во-вторых, любая этническая культура рассматривается как детерминированная принятыми в ней моделями детского восприятия.

*Важным является рассмотрение культуры в качестве условия и процесса развития личности.* Личностью считается человек, достигший определенного уровня психического развития, который позволяет ему занять место в жизни общества. Развитие личности как процесс социализации индивида осуществляется в определенных социальных ситуациях (Л. С. Выготский). Социальная ситуация развития как особое социальное пространство создается взрослым и определяет характер взаимодействия с ребенком.

Л. С. Выготский в своей культурно-исторической теории показал, что процесс формирования личности идет через присвоение ею ценностей культурно-исторического опыта в активной деятельности. Главная закономерность онтогенеза психики состоит в интериоризации ребенком структуры в ее внешней социально-символической (т. е. совместно с взрослыми и опосредованной знаками) деятельности. В итоге структура психических функций изменяется, опосредствуется интериоризованными знаками, психические функции становятся «культурными». Внешне это проявляется в том, что они приобретают осознанность и произвольность. Тем самым интериоризация выступает и как социализация. Он отмечает, что социальный опыт передается и фиксируется в форме исторически сложившихся предметов человеческой культуры. Все, что окружает нас и все, что сделано рукой человека, весь мир культуры, в отличие от мира природы – все это является продуктом человеческого воображения и творчества. Процесс приобщения личности к культуре осуществляется через разнообразные виды деятельности субъекта [4]. По Л. С. Выготскому, культура является неотъемлемой частью индивида, однако, при этом существует вне его, задавая целевую направленность и характер организации.

Важной является мысль Выготского о том, что всякая функция в культурном развитии ребенка появляется дважды, в двух планах, сперва в социальном, потом в психологическом, сперва между людьми как категория интерпсихическая, затем внутри ребенка как категория интрапсихическая. Только во взаимодействии со взрослым реализуется «зона ближайшего развития» ребенка, способствующая динамичному обучению, которое только тогда успешно, когда идет впереди развития и побуждает к жизни те функции, которые находятся в процессе созревания.

Известный психолог С. Л. Рубинштейн отмечает, что деятельность это не просто «делание» и реакция человека на внешний раздражитель. Она выступает как переход субъекта в объект, т. е. носит двусторонний характер. Деятельность субъекта определяется тем объектом, на который она направлена, а сам субъект формируется в этой деятельности. Введение понятия «деятельность» позволило объединить в единый предмет изучения

поведение и сознание и выдвинуть тезис о единстве сознания и деятельности [15, с. 83].

Через деятельность происходит освоение ребенком ценностей культуры. Эти ценности – пишет Б. Г. Ананьев, – преломляясь через призму индивидуальной жизнедеятельности субъекта, входят в психологическую структуру личности в форме личностных ценностей, являются одним из источников мотивации, ее поведение и отношение к миру. Личностные ценности служат связующим звеном между духовной культурой общества и духовным миром личности [1, с. 108].

Эти идеи нашли развитие в трудах А. Н. Леонтьева. Он отмечает, что психическое развитие ребенка обусловлено процессом усвоения культурно-исторического опыта, заключенного в знаниях и способах деятельности. Общественно сложившиеся и кристаллизованные в предметах культурные формы деятельности выступают относительно каждого отдельного индивида, как-то содержание, которым он должен овладеть. В освоении социально-исторического опыта важную роль играет ведущий вид деятельности на каждом возрастном этапе, – отмечал А. Н. Леонтьев, – что связано с возникновением в сознании личности новых мотивов, «выделение важных мотивов, подчиняющих себе другие» [9, с. 132]. А. Н. Леонтьев рассматривает культуру в качестве специфического способа деятельности, включающего процесс творческой саморегуляции личности как субъекта индивидуальности и неповторимости. Благодаря исследованиям А. Н. Леонтьева социальная ситуация развития стала связываться с игровой деятельностью.

Гуманистическая теория актуализации личности А. Маслоу подчеркивает своеобразие человеческой личности, поиск ценностей, учет иерархии потребностей [10]. Взаимодействие ребенка и взрослого в социальной ситуации развития должно осуществляться с учетом внутреннего состояния дошкольника. Личностное развитие происходит как динамический процесс самоактуализации, самоопределения, поиски идентичности и автономности, развития уникальности и личностного роста, развитие собственной сущностной природы, «самости». Здоровая личность, по А. Маслоу, это самоактуализирующаяся личность, отличительными чертами которой являются чувство общности с другими людьми, отсутствие враждебности; демократичность в отношениях, готовность учиться у других; свежесть восприятия, нахождение каждый раз нового в уже известном; критическое отношение к своей культуре; «философское» чувство юмора: отношение с юмором к жизни и самому себе.

Один из основоположников гуманистической теории К. Роджерс подчеркивал важность субъективных переживаний личности, её чувств, личной точки зрения на мир и на себя. Поведение личности обуславливается важнейшим мотивом жизни – тенденции к актуализации, то есть стремлением развить себя, выявлять лучшие качества личности. Как видно из этих теорий

личность является ценностью, активным субъектом, сочетающим в себе биосоциальные начала и преобразования. Существенное качество «хорошей жизни» психически здорового человека, согласно К. Роджерсу, – стремление жить настоящим. Жить настоящим моментом означает отсутствие неподвижности, застывших структур, фиксированных форм, но напротив изменение, динамику организации «Я» и личности. Полноценно функционирующая личность осознает себя, свои переживания. Основу развития личности составляют создание помогающих отношений, которые актуализируют у человека способность к самоизменению и саморазвитию. Помогательное отношение возможно при реализации трех важнейших условий: откровенность, искренность, правдивость отношений с ребенком; безусловное принятие ребенка как ценности, независимо от его состояния, поведения или чувств; эмпатическое понимание, как сопереживающее понимание, понимание вместе с человеком, а не понимание о нем [14].

Личность и общество находятся в живом взаимодействии, принадлежат одному целому, личность это совокупность общественных отношений, присвоение общественного опыта. Вместе с тем, личность представляет собой собственное отношение ко всякой ценности и способна не только присваивать мир предметов и идей, но и производить, создавать, рефлексировать. Она обладает интегративной активностью, проявляется в сфере познания, эмоционально-оценочном, поведенческом отношениях.

Условия существования, культурное наследие формируют определенные качества и черты характера личности. По мнению Л. Н. Гумилева, этнос, развиваясь в определенном ландшафте, вырабатывает только присущий ему быт, мироощущение, миропонимание [5]. Этническая культура формирует определенный тип личности, а личность привносит свою уникальность в этнические традиции, формирует себя в процессе деятельности как этнокультурное существо. В каждой этнокультуре есть характерный инвариант – образ целостной личности, образ совершенного человека, этнический идеал, «люди-символы» (Г. Н. Волков), пассионарии (Л. Н. Гумилев) который формируется на основе единого для всего этноса опыта взаимосвязи системы воспитания, типа личности, доминирующего в той или иной культуре, и включает в себя характерные личностные проявления, которые становятся базой для творческого освоения этнокультуры. В исследованиях психолога В. Т. Кудрявцева освоение культуры личностью рассматривается как творческий процесс, где происходит как «открытие для других, так и открытие для себя и себя» [8, с. 24]. По мнению современных психологов, источником психического развития ребенка является не само по себе присвоение социокультурного, общечеловеческого опыта, а его специфическое преобразование. Объектами преобразования могут стать сами предметы культуры, социально выработанные способы оперирования этими предметами, эталоны их

восприятия и осмысления, модели построения человеческих отношений по поводу предметов (В. Т. Кудрявцев, Е. Е. Кравцова, Н. Н. Поддъяков).

Постигая и преобразовывая культуру, личность становится наследником культуры, проявляя своеобразие этнического сознания, своей этнической принадлежности.

В исследованиях Л. С. Выготского, А. Н. Леонтьева, Д. Б. Эльконина, Л. И. Божович было показано, что развитие ребенка как личности определяется последовательным формированием личностных новообразований. Л. И. Божович проводит их анализ внутри пяти возрастных периодов личностного развития ребенка. «Центральным, т. е. личностным, новообразованием первого гола жизни является возникновение аффективно заряженных представлений, которые и побуждают поведение ребенка вопреки воздействиям внешней среды» [3, с. 30–34]. Л. И. Божович называет эти представления «мотивирующими». Их действие освобождает ребенка от «диктата внешних воздействий». Хотя он сам этого еще не осознает, но начинает становиться субъектом. К третьему году жизни, т. е. к концу раннего детства, «центральным новообразованием... является «система Я» и рождаемая этим новообразованием потребность действовать самому», что выражается в формуле «Я сам». «Потребность в реализации и утверждении своего «Я» является доминирующей». В этот период развития сталкиваются две силы «хочу» и «надо». Происходит формирование самосознания. Период до 7–8 лет соотносится Л. И. Божович со становлением ребенка как «социального индивида»: «У него возникает потребность в новой жизненной позиции общественно значимой деятельности, обеспечивающей эту позицию». К 12 годам формируется «способность к целеполаганию», т. е. к определению постановке сознательных целей, а к 15–16 годам – «жизненная перспектива» [3, с. 30–34].

Для правильного понимания развития личности ребенка в контексте культуры особый интерес представляют ранние периоды (до 7 лет). Это в собственном смысле слова «персоногенез», т. е. становление и индивидуальное развитие личности. Одна из ведущих исследователей этой проблемы В. С. Мухина рассматривает развитие личности как уровневое, последовательное формирование структуры самосознания ребенка. В этой структуре пять звеньев: имя собственное и тело, притязание на признание, половая идентификация, психологическое время, социальное пространство личности. Механизмами развития личности являются идентификация, обособление и взаимодействие между ними [12, с. 56–97]. Как подчеркивает автор, «общезначимой ценностью для общества и личности является структура человеческого самосознания, которую формируют имя собственное, самооценка и притязание на признание, представление себя как представителя определенного пола, представление себя во времени (в прошлом, настоящем и будущем), оценка себя в отношении прав и обязанностей» [12, с. 58].



Согласно А. В. Петровскому, развитие личности может быть представлено, как единство непрерывности и прерывности. «Непрерывность в развитии личности (как системы) выражает относительную устойчивость закономерности ее перехода от одной фазы к другой в данной общности, для нее референтной. Прерывность характеризует качественные изменения порождаемые особенностями включения личности в новые конкретно-исторические условия, которые связаны с действием факторов, относящихся к ее взаимодействию с «соседними» системами, в данном случае с принятой в обществе системой образования» [13, с. 21]. По А. В. Петровскому, личностное развитие человека, проходящего состояния адаптации, индивидуализации и интеграции как макро- и микрофаз этого процесса, определяет вся ситуация социального развития.

По мнению А. В. Петровскому, сама социальная ситуация развития, или шире – социальная среда, может быть стабильной или изменяющейся, что означает относительную стабильность и изменения в той социальной общности, в которой находится ребенок, человек. Вхождение ребенка как социального существа в жизнь этой общины предполагает прохождение трех фаз: адаптации к действующим в этой общности нормам, формам взаимодействия, деятельности; индивидуализации как удовлетворения «потребности индивида в максимальной персонализации» и интеграции личности в этой общности. Если индивидуализация характеризуется «поиском средств и способов для обозначения своей индивидуальности», с тем чтобы снять противоречие между этим стремлением и результатом адаптации («стал такой же, как все в общности»), то интеграция «детерминируется противоречиями между сложившимся на предыдущей фазе стремлением субъекта быть идеально представленным своими особенностями и значимыми для него отличиями в общности и потребностью общности принять, одобрить и культивировать лишь те демонстрируемые им индивидуальные особенности, которые ей импонируют, соответствуют ее ценностям, способствуют успеху совместной деятельности и т. д.» [13, с. 21]. Совместная деятельность, осуществляемая в рамках ведущей деятельности, заданной «конкретной социальной ситуацией развития, в которой совершается его (ребенка) жизнь» (А. Г. Асмолов), является одним из основных условий развития личности в любой социокультурной ситуации. Адаптация, индивидуализация, интеграция (по А. В. Петровскому) выступают как механизмы взаимодействия человека и общности, механизмы его социализации и личностного развития, которое происходит в процессе разрешения возникающих в этом взаимодействии противоречий. Личностное развитие человека соотносится с формированием его самосознания, образа «Я» («Я»-концепции, «Я»-системы), с изменением сферы потребностей и мотиваций, направленности как системы отношений, с развитием личностной рефлексии, механизма самооценки.

Произвольность и саморегуляция – основа личностного развития ребенка. Произвольность поведения основывается на постепенном переходе от внешней регуляции к саморегуляции. В личностном плане развитие ребенка идет от непроизвольности, импульсивности, ситуативности поведенческих реакций и поведения в целом к его произвольности, регулируемости. Эта тенденция проявляется в умении ребенка управлять своим поведением, сознательно ставить цели, преднамеренно искать и находить средства их достижения, преодолевая трудности и препятствия, осваивать и создавать новые культуротворческие формы (В. Т. Кудрявцев). Произвольность и саморегуляция – стержневая линия интеллектуально-личностного развития ребенка. Произвольность поведения основывается на постепенном переходе от внешней регуляции к саморегуляции, творческой социализации – индивидуализации. Особенно отчетливо эта тенденция прослеживается в становлении самоконтроля, являющегося производным от внешнего контроля и оценивания, саморазвитии личностных качеств.

Приведенная трактовка развития личности, разрабатываемая, прежде всего отечественной психологией (А. Н. Леонтьев, Б. Г. Ананьев, А. В. Петровский, Л. С. Выготский), находится в русле концепции, согласно которой, по Л. С. Выготскому, «развитие есть непрерывный процесс самодвижения, характеризующийся в первую очередь непрерывным возникновением и образованием нового, не бывшего на прежних ступенях... единством общественного и личного при восхождении ребенка по ступеням развития» [4, с. 248]. Другая трактовка развития, согласно Л. С. Выготскому, находит воплощение в теориях творческой эволюции, направляемой автономным, внутренним, жизненным порывом целеустремленно саморазвивающейся личности, волей к самоутверждению и самосовершенствованию [4, с. 248].

Анализ движущих сил и условий развития личности, представленный в широко известных зарубежных концепциях, показывает, как трактуются эти силы и условия. По З. Фрейду, основой индивидуального и личностного развития являются врожденные влечения или инстинкты, где единственным источником психической энергии признаются биологические влечения. К. Юнг, считал, что развитие есть «индивидуализация» как дифференциация от общности. Конечная цель индивидуализации – достижение высшей точки «самости», целостности и полного единства всех психических структур. А. Адлер утверждал, что человеку от рождения присуще «чувство общности», или общественное чувство», которое и побуждает его войти в общество, преодолеть чувство собственной неполноценности, обычно возникающее в первые годы жизни, и добиться превосходства за счет разного рода компенсаций. К. Хорни говорит о том, что основной источник энергии для развития личности – чувство беспокойства, неуютности, «коренной тревоги» и порождаемое им стремление к безопасности. Межличностные отношения являются движущей силой развития (К. Хорни).

Изучение становления и развития личности в контексте культуры детства и культуры общества позволяет утверждать важность социализации, как относительно контролируемого воспитания, направленного на создание и учет социально – культурных условий. При этом дошкольный период детства необходимо рассматривать как самобытный, самоценный этап в жизни ребенка, где проявляется социальные, индивидуально-личностные, культурно-исторические особенности дошкольников.

### Библиографический список

1. **Ананьев, Б. Г.** Избранные психологические труды [Текст] / Б. Г. Ананьев. – М.: Педагогика, 1980. – Т. 1. – 228 с.
2. **Асмолов, А. Г.** Психология личности : Принципы общепсихологического анализа [Текст] / А. Г. Асмолов. – М.: Изд. МГУ, 1990. – 367 с.
3. **Божович, Л. И.** Избр. психол. труды. Проблемы формирования личности [Текст] / Л. И. Божович; под ред. Д. И. Фельдштейна. – М.: Межд. пед. академия, 1995. – 212 с.
4. **Выготский, Л. С.** Детская психология [Текст] / Л. С. Выготский // Собр. соч. – М.: Педагогика, 1984. – Т. 4. – 432 с.
5. **Гумилев, Л. Н.** Этносфера: История людей и истории природы [Текст] / Л. Н. Гумилев. – М.: Экопрес, 1993. – 544 с.
6. **Кон, И. С.** Ребенок и общество [Текст] / И. С. Кон. – М.: Просвещение, 1998. – 383 с.
7. **Кон, И. С.** К проблеме национального характера [Текст] / И. С. Кон // История и психология / под ред.: Б. Ф. Поршнева, Л. И. Анцыферовой. – М.: Наука, 1971. – С. 122–158.
8. **Кудрявцев, В. Т.** Дошкольное детство: культурно-исторический аспект [Текст] / В. Т. Кудрявцев // Универсальное и национальное в дошкольном детстве: матер. междунар. семинара / под ред. Л. А. Парамоновой. – М.: 1994. – С. 10–13.
9. **Леонтьев, А. Н.** Лекции по общей психологии [Текст] / А. Н. Леонтьев. – М.: Смысл, 2001. – 527 с.
10. **Маслоу, А. Г.** Мотивация и личность [Текст] / А. Г. Маслоу. – СПб.: Евразия, 1999. – 478 с.
11. **Мид, М.** Культура и мир детства : избр. произв. [Текст] / М. Мид; пер. с англ. и коммент. Ю. А. Алексеева; сост. и послесл. И. С. Кона. – М.: Наука, 1988. – 429 с.
12. **Мухина, В. С.** К проблеме социального развития ребенка [Текст] / В. С. Мухина // Психологический журнал. – 1980. – Т. 1. – № 5. – С. 40–55.
13. **Петровский, А. В.** Основы общей психологии [Текст] / А. В. Петровский. – М.: Просвещение, 1987. – 287 с.
14. **Роджерс, К. Р.** К науке о личности [Текст] / К. Р. Роджерс // История зарубежной психологии. – М.: 1986. – 245 с.
15. **Рубинштейн, С. Л.** Бытие и сознание. Человек и мир [Текст] / С. Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер: Питер-Принт, 2003. – 508 с.

## РАЗДЕЛ IV ИНФОРМАЦИОННЫЕ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ

---

УДК 342.683

*В. Н. Цапенко*

### ИНФОРМАЦИОННАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА КАК ЭФФЕКТИВНОЕ СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКИХ ВУЗОВ

Стратегическим направлением развития образовательных систем в современном обществе является обеспечение интеллектуального и нравственного развития человека на основе вовлечения его в разнообразную самостоятельную, целесообразную деятельность в различных областях знания. При этом основной приоритет на современном этапе развития общества получило направление информационно-телекоммуникационных технологий и электроники. В этих условиях решающее значение приобретает проблема информатизации образования.

В настоящее время информатизация образования рассматривается как процесс интеллектуализации деятельности обучающего и обучаемого, как погружение человека в новую интеллектуальную среду.

К перспективным направлениям информатизации образования отнесены разработка и оптимальное использование средств информационных и коммуникационных технологий (ИКТ), а именно электронных образовательных изданий и ресурсов (ЭОИР), и расширение масштабов их внедрения в учебный процесс.

Достижения, имеющиеся в настоящее время в области применения ЭОИР, обусловлены, прежде всего, высоким уровнем аппаратного и программного обеспечения современных ИКТ (мультимедиа, гипермедиа, виртуальная реальность, сеть Internet). Между тем, как отмечают все ведущие исследователи данной проблемы, в образовании методологически господствует традиционный подход, ориентированный на классно-урочную систему занятий, а не на активную самостоятельную деятельность, что не позволяет оптимально использовать возможности появившихся в последнее время новых информационных технологий [1]. К этим возможностям, прежде всего, относится возможность вовлечения каждого учащегося в активный познавательный процесс, направленный на самостоятельную деятельность, примене-

ние им на практике полученных знаний и четкого понимания, где, каким образом и для достижения каких целей эти знания могут быть применены. Это также возможность работать коллективно при решении разнообразных проблем, в сотрудничестве не только с преподавателями, но и со сверстниками, возможность свободного доступа к информации с целью формирования собственного независимого и аргументированного мнения по той или иной проблеме.

В настоящее время в вузах в электронном виде накоплены обширные информационные ресурсы, однако существующие примеры использования НИТ в вузах представлены фрагментарно, отсутствует четко отлаженная методологическая система практического применения имеющихся разработок.

В первую очередь, это происходит из-за того, что основной объем работы по созданию ЭОИР выполняют программисты, не имеющие педагогической подготовки.

Во-вторых, специалисты в области дидактики и методики преподавания конкретных дисциплин, в свою очередь, зачастую далеки от информационных технологий и потому не могут в полной мере использовать их потенциальные возможности. В связи с этим повышается необходимость в формировании новых подходов к профессиональному образованию, создании новых технологий и методик обучения с применением ИКТ и в обучении этим методикам профессорско-преподавательского состава.

Интеграция данных направлений в отечественном образовании с современными техническими средствами и глобальной сетью Интернет способствует формированию информационной образовательной среды в различных областях знаний. Для современных студентов ключевыми становятся такие понятия, как «виртуальная лаборатория», «виртуальный класс», «электронный учебник», «мультимедийный тренажер».

Анализ мировых информационных ресурсов показывает, что в настоящий момент с помощью современных сетевых технологий можно получить доступ к значительному числу многокомпонентных баз данных и знаний, ориентированных на национальные требования к системе образования и гармонизированных с мировыми тенденциями.

В настоящее время в российский образовательный процесс широко внедряются технологии мультимедиа, представляющие особый вид компьютерных технологий, которые объединяют в себе как традиционную статическую визуальную информацию, так и динамическую (речь, музыку, видеофрагменты, анимацию).

Анализ отечественных и зарубежных научных источников показывает, что характерной особенностью технологий мультимедиа в учебном процессе, по сравнению с традиционными, является представление информации не только в виде текста, но и в виде образов, которые позволяют макси-

мально сконцентрировать внимание обучающихся, способствуют лучшему пониманию, осмыслению и запоминанию информации.

Благодаря одновременному воздействию на обучающегося аудиальной и визуальной (статической и динамической) информации мультимедийные обучающие системы (МОС) обладают большим эмоциональным зарядом, способствуют развитию креативного потенциала обучаемых и обучающихся, созданию разнообразных и действенных форм и методов обучения [2].

Технологии мультимедиа (ТМ) в системе высшего профессионального образования – явление достаточно новое и до конца не изученное. Несмотря на большое количество проведенных в этом направлении исследований, следует отметить, что они не в полной мере решают комплекс задач по созданию и практическому применению мультимедийных обучающих систем.

Наименее исследованными являются методические аспекты, учитывающие специфику преподавания конкретных учебных дисциплин или блоков дисциплин. На наш взгляд, именно в учете специфики их преподавания заложен существенный резерв повышения психолого-педагогического уровня МОС, служащий, в конечном итоге, улучшению качества профессионального образования. Так, в Самарском государственном техническом университете рассматриваются методико-технологические аспекты применения мультимедийных обучающих систем на лекционных курсах.

Необходимость применения МОС на лекционных занятиях в процессе обучения электротехническим дисциплинам обусловлена тем, что первичное формирование своего собственного представления об объекте (явлении) происходит на лекциях, поэтому именно на этих занятиях, в первую очередь, и должны применяться технологии мультимедиа.

Проведенный анализ научно-педагогических материалов по вопросам применения ТМ на лекционных занятиях показывает, что в настоящее время основная дидактическая цель применения ТМ, как правило, сводится лишь к визуализации учебного материала и организации учебно-познавательной деятельности обучающихся на репродуктивном уровне. Практически не исследованы вопросы использования ТМ в лекционных курсах электротехнических дисциплин в сочетании с активными методами обучения. Такое сочетание могло бы активизировать учебно-познавательную деятельность студентов и перевести ее на более продуктивный уровень. С этой целью нами на базе электротехнического факультета СамГТУ была разработана и апробирована мультимедийная информационно-образовательная среда, включающая в себя следующие компоненты: 1) блок справочно-энциклопедических данных, реализующий в ИОС потребностно-мотивационную компоненту за счет включения биографических данных и данных об основных научных достижениях известных ученых в изучаемой предметной области; основные понятия и определения по электротехнической дис-

циплине в соответствии с требованиями ГОСТ; 2) блок электронного конспекта лекций, отражающий содержательный компонент мультимедийной лекции, представляет собой текстовый конспект лекций по электротехнической дисциплине, структурированный по учебным темам; 3) лабораторный блок, организующий репродуктивный уровень учебно-познавательной деятельности обучающихся и, выполняющий объяснительно-иллюстративную функцию, представлен в виде совокупности структурированных лабораторных работ по электротехнической дисциплине; 4) блок проблемных задач, организующий продуктивный уровень учебно-познавательной деятельности обучающихся, представлен в виде совокупности проблемных задач, структурированных по учебным темам лекций; 6) блок тестовых заданий, организующий экспресс-тестирование, представлен в виде совокупности тестовых заданий, структурированных по учебным темам соответствующих дисциплин (рис. 1).

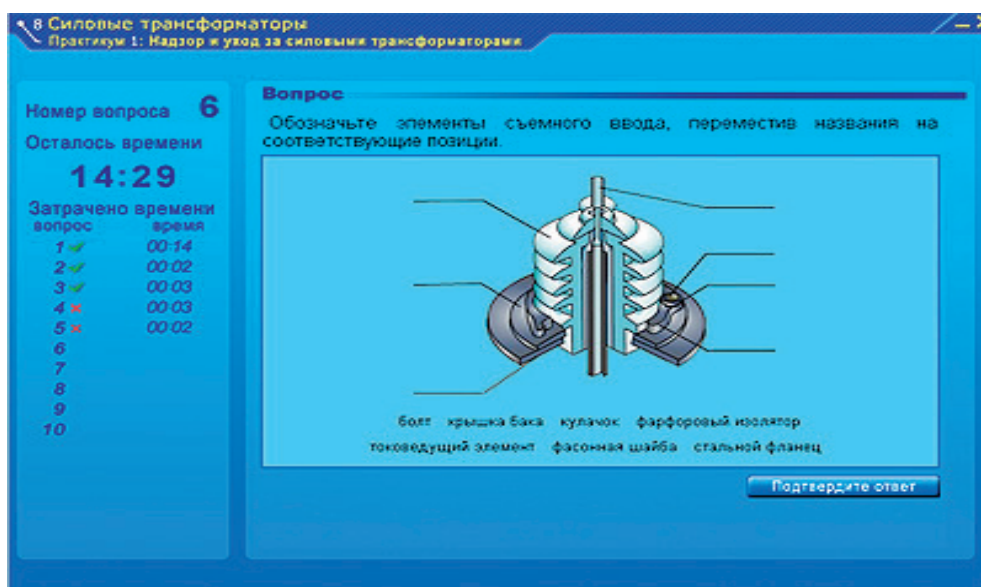


Рис. 1. Пример тестового задания

На основании проведенного анализа специфики преподавания электротехнических дисциплин в данном техническом вузе нами сформулированы следующие методические требования к проектированию и разработке информационно-образовательной среды: требование избыточности учебной информации, включающей в себя тривиальную, синкретичную избыточность и избыточность кодированием; требование комплементарности мультимедиа и традиционных технологий; требование динамически развивающегося теоретического образа, реализуемого либо с помощью дискретной подачи компьютерно-визуализированной информации, либо с помощью программ имитационного моделирования.

Кроме того, мы рассматриваем компьютерное имитационное моделирование как важнейший метод активного обучения, включающий в себя взаимосвязанные активную обучающую деятельность со стороны преподавателя и активную учебно-познавательную деятельность со стороны обучающегося. Практическая реализация этого метода может быть представлена в виде компьютерного моделирования проблемных задач при изучении электротехнических дисциплин, что, в итоге, позволяет расширить типы проблемных задач и сократить время на их решение.

Кроме того, проблемные задачи, созданные с помощью компьютерного моделирования, являются «вечным учебным продуктом», который можно постоянно изменять, дополнять, корректировать; они улучшают восприятие и осмысление проблемной задачи за счет синкретичного предъявления учебной информации; повышают мотивационно-эмоциональный фактор за счет эстетического оформления слайдов в цвете, анимации; представляют более конкретное и обоснованное обсуждение гипотез и проведение сравнительного анализа за счет многооконного представления информации на одном слайде; также при компьютерном моделировании проблемных задач с помощью имитационных моделей проверку решения возможно осуществить с помощью виртуального эксперимента в режиме реального времени.

Проведенная в Самарском государственном техническом университете опытно-экспериментальная работа показывает постоянно нарастающую необходимость разработки и заинтересованность многих учебных заведений в использовании универсальной информационной образовательной среды, обеспечивающей подготовку специалистов, способных адаптироваться к быстро изменяющимся условиям современного общества, самостоятельно приобретать необходимые для успешной работы знания и навыки, применять их на практике для решения разнообразных задач.

Построение учебного процесса средствами ИОС способствует повышению качества профессиональной подготовки, так как не только обеспечивает междисциплинарные связи и преемственность в профессиональной подготовке в течение всего периода обучения в вузе, но и позволяет выстроить логически законченные и самостоятельные учебные блоки в соответствии с поставленными образовательными целями, что, в итоге, позволяет рационально сочетать традиционную методику обучения и современные информационные технологии, которые обеспечивают получение профессиональных знаний высокого уровня.

### **Библиографический список**

1. Мануйлов, Ю. С. Средовый подход в воспитании. [Текст] / Ю. С. Мануйлов // Педагогика. – 2000. – № 7. – С. 36–41.
2. Семенова, Н. Г. Применение мультимедиа в учебном процессе: [Текст] / Н. Г. Семенова, В. М. Вакулук. Учеб. пособие. – Оренбург: РИК ГОУ ОГУ, 2004. – 98 с.



РАЗДЕЛ V  
**ПОВЫШЕНИЕ КАЧЕСТВА СОВРЕМЕННОГО  
ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

---

---

УДК 372. 881. 116

*В. А. Чибухашвили*

**САМОАКТУАЛИЗАЦИЯ ЛИЧНОСТИ УЧЕНИКА В ПРОЦЕССЕ  
РАБОТЫ С КОМПЬЮТЕРНЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ  
РЕСУРСАМИ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ**

На протяжении всего развития (а в последнее десятилетие – в особенности) перед педагогической наукой, решающей проблемы передачи подрастающему поколению накопленного потенциала знаний и умений, стояла главная задача: формирование личности индивида, развитие его социального самосознания. Современные социологические и психолого-педагогические исследования убеждают в том, что необходимым условием комфортного существования как самого человека, так и общества в целом является развитие личности ученика, раскрытие его потенциала. Поэтому в настоящее время активную поддержку и широкое внедрение получила концепция личностно ориентированного обучения (М. Н. Берулава, Е. В. Бондаревская, К. К. Платонов, В. В. Сериков, И. С. Якиманская и др.), основанная на том, что все психические явления человека, его деятельности, его индивидуально-психологические особенности *обусловлены самой личностью*. Применительно к обучению это означает, что все методические решения (организация учебного материала, использованные при этом приемы, способы, типы заданий и т. д.) преломляются через призму личности обучаемого.

С точки зрения философии и гуманистической психологии, сама сущность человека постоянно движет его в направлении личностного роста. При этом личностно ориентированное обучение выполняет лишь роль организующую и координирующую, стимулирующую активность самого ученика на основе субъект-субъектных отношений.

Идея обращенности к личности как феномену, внимания к внутреннему миру растущего человека имплицитно присутствовала (хотя не была обозначена понятийно) уже в работах таких русских мыслителей, как К. Д. Ушинский, Л. Н. Толстой, В. В. Розанов, Н. А. Добролюбов, П. Ф. Каптерев, С. И. Гессен, Н. И. Пирогов. Сущность образовательного процесса указанные ученые видели в сохранении “внутреннего человека”

(по Н. А. Добролюбову) и развитии способности индивида к осознанию себя в познаваемом пространстве.

Личностно ориентированный (субъектно-ориентированный) подход к обучению был сформулирован к середине 80-х гг. XX ст.; психологические основы его были заложены в трудах Л. С. Выготского, С. Л. Рубинштейна, А. Н. Леонтьева, Б. Г. Ананьева и позднее развиты Д. Б. Элькониним, А. К. Марковой, Ш. А. Амонашвили, А. Б. Орловым, И. С. Якиманской, Е. В. Бондаревской, В. В. Сериковым и др.

Сущность указанного подхода в том, что обучение как бы преломляется через личность обучающегося, через его мотивы, ценностные ориентации, интересы, т. е. и по цели, и по содержанию, и по формам организации центрируется на обучающемся.

В связи с этим одной из важнейших (или, по крайней мере, чрезвычайно значимых) проблем дидактики становится проблема **самоактуализации** личности. Термин “самоактуализация” был предложен известным американским психологом, одним из основоположников гуманистической психологии, Абрахамом Г. Маслоу еще в 50-е гг. XX в. (К. Юнг эту совокупность психологических характеристик называл “индивидуализированной личностью”, а К. Роджерс – “полноценно функционирующей личностью”). Трансляцию знаний учителем и выработку на их основе определенных умений у учащихся А. Маслоу считал «внешними для обоих участников процесса обучения» и, следовательно, наиболее простым и «легким видом обучения» [9, с. 55]. Намного труднее и намного важнее, с его точки зрения, помочь обучающемуся раскрыть и развить свои возможности, «актуализировать потенции индивида», помочь ему «самоактуализироваться». Такой тип обучения А. Маслоу называл “внутренним научением”, заключающемся, по его словам, в стремлении «помочь людям вырасти до своей максимально возможной высоты», дать возможность более действенно раскрыть в себе то, что они имеют потенциально.

Таким образом, самоактуализация как базовая модель образования и воспитания, по мнению А. Маслоу, – это именно «раскрытие, высвобождение, а не лепка и формирование» личности, поскольку «индивид – не *tabula rasa*, не глина, которой может быть придана любая заданная форма» [там же, с. 81].

«Источники развития и человеческой полноценности, – подчеркивал А. Маслоу, – находятся исключительно внутри самого индивида и не сотворены или изобретены обществом, которое может только помогать или мешать развитию личности. <...> То же самое относится и к образованию. Если оно способствует движению к самоактуализации, то это “хорошее” образование» [8, с. 256].

Идеи гуманистической психологии могут быть соотнесены с современными психолого-педагогическими исследованиями (В. В. Давыдов,

И. А. Зимняя, А. А. Леонтьев, Л. Ф. Обухова, А. Б. Орлов, А. В. Петровский, Н. Ф. Талызина, Д. Б. Эльконин и др.), в которых так же явно просматривается центрированность образовательного процесса на личности ученика.

Для убедительности сравним дефиницию, обнаруженную у А. Маслоу, и современную трактовку термина “самоактуализация”:

– «Самоактуализация – это внутренний рост организма, это развитие тенденций, заложенных в нем, или, если говорить точнее, самоосуществление организма» [7, с. 201];

– «Самоактуализация – стремление человека к возможно более полному выявлению и развитию своих личностных возможностей» [10, с. 349].

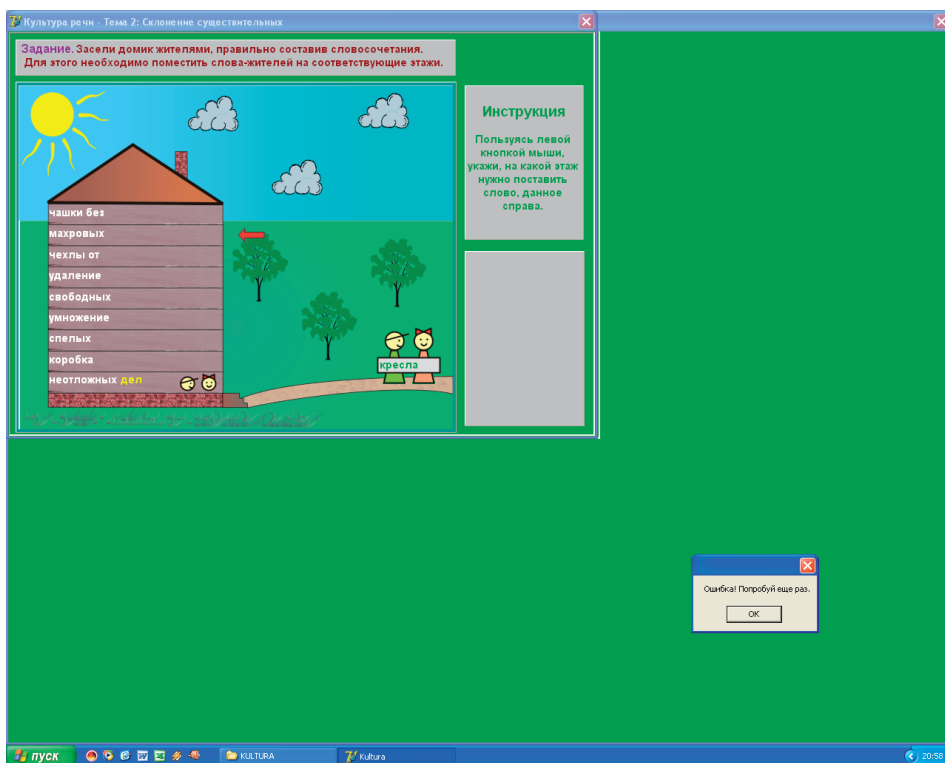
Не случайно сегодня, в период массовой инфильтрации компьютерных технологий в образовательный процесс, проблема раскрытия потенциальных возможностей индивида и развития личности учащихся стала предметом внимания специалистов в области компьютеризации обучения (Э. Г. Азимов, Е. А. Власов, Б. С. Гершунский, Е. В. Любичева, А. А. Марголис, Е. Д. Маргулис, Е. И. Машбиц, В. М. Монахов, А. В. Осин, И. В. Роберт, О. И. Руденко-Моргун и др.).

Так, И. В. Роберт, рассматривая любое педагогическое воздействие как воздействие лонгирующего характера, которое обуславливает развитие личности обучаемого, указывает, что градиент движения к самоактуализации зависит от выполнения трех условий: **раскрытие** индивидуальных возможностей человека, их **развитие** и **реализация** (“условия трех эр”) [11, с. 3]. Именно реализация названных условий, по мнению И. В. Роберт, составляет основу образовательного процесса, его метаяцель: развитие личности индивида.

Основной предпосылкой достижения наибольшего эффекта в какой-либо сфере деятельности человека, а также его саморазвития и самоактуализации является положительная мотивация.

Но поскольку мотивационной составляющей компьютеризированного обучения уже достаточно много было уделено внимания в исследованиях отечественных и зарубежных ученых, занимающихся проблемами внедрения компьютерных и мультимедиа технологий в образовательный процесс (Б. Андерсен, Э. Г. Азимов, В. П. Беспалько, Б. С. Блум, К. Бринк ван ден, Б. С. Гершунский, И. Кечкеш, И. Марев, М. И. Махмутов, А. В. Осин, С. Пейперт, Б. Хантер и др.), мы не считаем целесообразным подробно останавливаться на указанном аспекте. Отметим лишь такую сторону программных продуктов образовательного назначения, самым непосредственным образом влияющую на процесс самоактуализации, как удовлетворенность процессом обучения, не только благодаря продуманной системе поощрений, заложенной в обучающие программы, но также благодаря предоставляемой компьютером возможности ученику *самому исправить свои ошибки*. Такая возможность предоставляется в каждой программе и каждом модуле

разработанных нами обучающих компьютерных программах по русскому языку и культуре речи. Так, в ходе выполнения тренировочных упражнений постоянно осуществляется оперативная обратная связь путем выведения на экран реплик «Верно» / «Неверно» («Ошибка») с предоставлением ученику возможности *самостоятельно* исправить допущенную ошибку: пользователь возвращается к предыдущему кадру, компоненту программы или отдельному модулю и работает с ним повторно (см. иллюстрацию ниже); лишь после повторного ввода неверного ответа компьютер засчитывает ошибку.

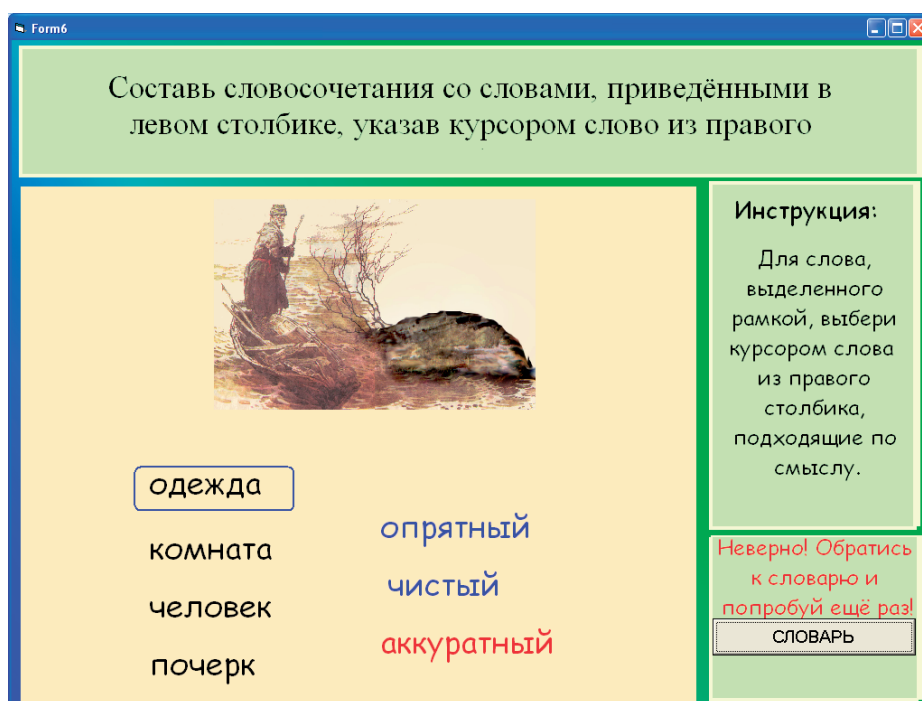


Возможность такой оперативной обратной связи и внесения корректив *в процесс* выполнения задания *каждым* школьником нереализуема в принципе в условиях традиционной классно-урочной системы обучения, когда учитель работает, как минимум, с двумя десятками детей и просто физически не в состоянии реагировать на ответ *каждого* ученика не только на различных этапах работы с каждым словом или словосочетанием, но даже после завершения работы над упражнением. К тому же следует учитывать еще и различный темп работы каждого ученика, что еще больше затрудняет возможность оперативного реагирования учителя.

Оперативная обратная связь является одним из аспектов столь важного функционального свойства компьютерных образовательных ресурсов, как интерактивность, которая позволяет организовать самостоятельную учеб-

ную работу с наибольшим эффектом и развивать активно-деятельностные формы обучения.

Следует подчеркнуть, что компьютерно опосредованное обучение позволяет не просто максимально расширить сектор самостоятельной учебной работы (в частности, по русскому языку), но и создать у ученика иллюзию *исключительно самостоятельного* овладения знаниями: работая с обучающей программой, школьник не замечает, что его учебной работой кто-то руководит, управляет (учитель или какой-либо другой наставник). И даже рекомендация компьютера обратиться за справкой к лингвистическому словарю (см. иллюстрацию ниже) воспринимается учеником не как принуждение, а как *осознанная необходимость*, поскольку без уточнения толкования слова, его лексической валентности (сочетаемости) или морфологических характеристик (в зависимости от характера выполняемых упражнений) невозможна дальнейшая работа с программой.



Работа с электронными лингвистическими словарями максимально упрощена по сравнению с традиционным обращением к справочной литературе на бумажной основе. После нажатия кнопки «Словарь» на экране появляется вопрос: «С каким словарем необходимо поработать?», сопровождаемый выводом меню заложенных в обучающую программу лингвистических словарей (Орфоэпического, Толкового, Фразеологического, Словаря грамматических трудностей или Словаря лексической сочетаемости, необходимого для выполнения иллюстрируемого упражнения). При извлечении на экран

файла со словарным массивом нужное ученику слово (то, с которым он работает в данный момент) высвечивается другим неконтрастным цветом для облегчения его поиска и сокращения временных затрат.

Подобная организация работы с лингвистическими словарями позволяет также успешно решать еще и столь важную методическую задачу, как воспитание у учащихся *потребности* и *устойчивой привычки* самостоятельно обращаться к словарям и лингвистическим справочникам для решения различных коммуникативно-речевых задач как в ходе учебной работы, так и в повседневном речевом общении.

Таким образом, указанные специфические особенности (оперативная обратная связь, интерактивность, самостоятельность в продвижении от незнания к знанию) компьютерного обучения способствуют достижению более высоких результатов и, что наиболее ценно, – поддержанию высокого уровня самооценки обучающегося, а также создают условия для формирования бескомплексной личности, поскольку одним из наиболее существенных факторов направленного воздействия на личность является апелляция к самооценке и самоуважению, без которых невозможно движение к самоактуализации.

Еще одна особенность компьютерных обучающих средств по русскому языку – их адаптивность, т. е. возможность в некоторой степени учесть индивидуальные особенности учащихся. Прежде всего это относится к темпу предъявления учебного материала и его усвоения учеником: обучаемый сам определяет темп учебной работы, самостоятельно передвигаясь от кадра к кадру (компоненту программы) или от одного модуля к другому путем нажатия кнопки «Далее» или после ввода правильных ответов. При обучении в условиях традиционной классно-урочной системы невозможно обеспечить такую степень индивидуализации, поскольку при работе со всем классом учитель ориентируется на так называемого «среднего ученика», и темп предъявления учебного материала не всегда совпадает с темпом его восприятия разными учащимися. К тому же некоторые из разработанных нами обучающих программ по русскому языку обладают несколькими (двумя-тремя) уровнями дифференциации учебного материала по сложности, объему или содержанию. Например, в программе «Словосочетание и предложение» задание составить словосочетания по типу управления с заданными словами предусматривает два уровня трудности (по выбору ученика): один блок-модуль – обычный уровень – предусматривает составление словосочетаний по данным словам и стоящим рядом с ними опорным вопросам (вопросы косвенных падежей с предлогами и без них); другой – высокий уровень – предусматривает выбор зависимого слова из предложенного меню, содержащего набор зависимых слов в разных падежных формах, в том числе и неправильных.

Таким образом, адаптивность, обеспечиваемая различными средствами наглядности, несколькими уровнями дифференциации при предъявлении учебного материала способствует *осознанному* и максимально *самостоятельному* достижению обучающимися определенного уровня знаний, что, безусловно, положительно сказывается и на процессе личностного роста обучаемых.

Следует также отметить, что помимо указанных особенностей компьютерные информационные технологии содержат возможность сделать обучение максимально *персоналицированным*. Это становится возможным благодаря дружественному интерфейсу (контекстно-зависимые подсказки, надписи, справки) программных педагогических средств. Безусловно, положительным будет воздействие на самооценку ученика персоналицированное обращение компьютера именно к нему (а не обобщенное «Ребята» или «Дети», адресованное всему классу), равно как и доброжелательные или ободряющие реплики на экране дисплея, сопровождающие выполнение заданий: «Молодец! Ты отлично справился(лась) с заданием и заслуживаешь высокой оценки!», «Ты успешно выполнил(а) работу, но тема №... усвоена еще не достаточно. Поработаем еще?» или «Ты очень старался(лась), однако допустил(а) много ошибок. Тебе следует обратиться за помощью к учителю».

Помимо доброжелательного «отношения» компьютера к ученику, как мы выяснили из бесед в рамках проводимого экспериментального обучения, дети отмечают, что компьютер «неутомимый» и «терпеливый»: обучаемый может бесконечное количество раз обращаться к тому или иному компоненту программы, обучающему или справочному модулю, и компьютер так же бесконечно «терпеливо» будет повторять и «объяснять» школьнику то, что им не усвоено или не совсем понятно.

Подобная индивидуализация и персонализация процесса обучения с применением микропроцессорной техники, позволяющей ученикам сознавать полную «самостоятельность» в «добывании» и усвоении знаний (кавычки употреблены в силу того, что при действительно высокой степени самостоятельности школьников, все же имеет место продуманное управление ею со стороны обучающей системы), а также создают положительный эмоциональный фон и чувство психологического комфорта у учащихся, повышают их самооценку.

А. А. Леонтьев подчеркивал: «Школьнику должно быть приятно и комфортно на уроке, да и вообще в школе – тогда и результаты учения будут лучше, и личность будет развиваться более гармонично» [6, с. 383]. Это требование предполагает создание такой атмосферы на уроке, которая расковывает учащихся, стимулирует развитие их духовного потенциала. Важнейшим условием реализации принципа психологической комфортности, по мнению А. А. Леонтьева, является «снятие по возможности всех стрессо-

*образующих факторов учебного процесса, приводящих к высокому уровню тревожности учащихся» [там же].*

Одним из факторов, способных оказать как негативное влияние на самосознание личности ученика, так и принести ему удовлетворение, что будет способствовать личностному росту, процессу его самоактуализации, является педагогическое оценивание учебной деятельности ребенка.

В педагогической психологии существует понятие “ситуация успеха”, которой должна завершаться каждая организуемая деятельность и которую должен пережить каждый ребенок. Еще в начале XX в. известный австрийский психолог Альфред Адлер подчеркивал: «Ничто так не продвигает вперед, как успех» [1, с. 139]. Именно успех как субъективное переживание персональных достижений порождает внутреннюю индивидуальную удовлетворенность и самим участием в деятельности, и собственными действиями. Особенно важна ситуация успеха для младшего школьника, и прежде всего она связана с оценкой его учебной деятельности (напомним – ведущей в этом возрасте). Высокая оценка или другое какое-либо поощрение учебной работы является залогом эмоционального благополучия и развития личности ребенка. Поэтому, как отмечают психологи, в деятельности учения младших школьников «пожалуй, главное место занимает мотив получения высоких отметок» [5, с. 132]. Однако существующая в настоящее время пятибалльная система оценивания, как признают многие ученые-педагоги и учителя-практики, далеко не совершенна: она стала фактически трехбалльной, и учителям приходится пользоваться так называемой “суррогатной” системой оценивания (используя дополнительные значки “+” и “-”).

Мы разделяем точку зрения многих ученых-педагогов (Ш. А. Амонашвили, В. П. Беспалько, И. П. Подласого, В. М. Полонского, В. П. Симонова), призывающих к пересмотру сложившейся фактически трехбалльной системе оценки в силу того, что, во-первых, она не отражает действительную степень обученности ребенка, а во-вторых – вполне удовлетворительные знания (на отметку «3») ребенком воспринимаются как очень низкий уровень достигнутых результатов (ведь по трехбалльной шкале – это, действительно, самая низкая, “плохая” отметка). Поэтому, с психологической точки зрения, в настоящее время «общепринятая пятибалльная отметка является травмирующим элементом начального обучения» [12, с. 20]. К тому же отметка, помимо степени обученности школьника, нередко включает в себя и оценку прилежания ребенка, а иногда – и личное отношение самого учителя к ученику, т. е. отметка не лишена субъективности («учитель придирается» или, наоборот, «потому что этот ученик – “любимчик”»).

Субъективность деятельности педагога также может быть обусловлена разным уровнем требований, который не одинаков у разных учителей, несмотря на образовательные стандарты и требования программ.



Именно такую бесстрессовую систему оценивания, выражаемую в баллах от 1 до 10 и обеспечивающую комфортность учебного труда, представляется возможным (и нами это реализовано) заложить в обучающую компьютерную программу по русскому языку; при этом «компьютерная» оценка полностью исключает вышеуказанные субъективные факторы.

Не следует забывать и о таком известном в педагогической психологии факторе, как «конфликт ожиданий» обучаемого и обучающего по итогам учебной работы: мнения учителя и ученика, как правило, не совпадают. «Дело в том, – пишет Е. В. Коротаева, – что педагог оценивает итог деятельности: грамотность, аккуратность, правильность и пр., а учащийся помнит о степени затраченных усилий, концентрации внимания и т. д. Другими словами, ученик ждет, что оценят не только итог, но и его усилия в процессе деятельности» [4, с. 32]. Следовательно, необходимо учитывать и этот фактор, наделяя средства педагогического контроля не только контролирующей, но также и развивающей функцией, что, на наш взгляд, станет в определенной мере предпосылкой действительной оптимизации учебного процесса.

В разработанном нами пакете обучающих компьютерных программ по русскому языку и культуре речи для начальных классов функцию оценивания затраченных учеником усилий выполняет приз, который заслуживает каждый ребенок по окончании работы с программой: при получении высоких баллов звучит какая-нибудь известная детская мелодия (выбор осуществляется методом случайных чисел), сопровождаемая вспышками салюта на экране дисплея; ученик, заслуживший более низкие баллы по итогам работы поощряется только мелодией. Таким образом, не зависимо от того, какая итоговая отметка получена школьником за выполненную работу (оценивается как тренировочная часть работы, так и контрольная), его усилия не остаются без поощрения и доброжелательных реплик компьютера.

Тем не менее, при использовании компьютерной поддержки уроков русского языка, учителю следует помнить о главном: компьютерные образовательные ресурсы следует применять с большой осторожностью, не забывать, что лишь *оптимальное* сочетание фронтальной, групповой и индивидуальной работы позволит достичь наибольшего эффекта в обучении, поскольку «компьютер может быть как средством более полного освоения мира, так и средством ухода от него» [цит. по: 2, с. 13].

### Библиографический список

1. Адлер, А. Воспитание детей. Взаимодействие полов [Текст] / А. Адлер; пер. с англ. А. А.Валеева, Р. А.Валеевой. – Ростов-на-Дону: Изд-во «Феникс», 1998. – 448 с.

2. Азимов, Э. Г. Использование компьютера в обучении русскому языку как иностранному [Текст] / Э. Г.Азимов. – М.: Русский язык, 1989. – 76 с.

3. **Андерсен, Б.** Мультимедиа в образовании: специализированный учебный курс [Текст] / Бент Б. Андерсен, Катя Ван ден Бринк; авторизован. перевод с англ. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Дрофа, 2007. – 224 с.
4. **Коротаева, Е. В.** О ситуации успеха в учебной деятельности [Текст] / Е. В. Коротаева // Русский язык в школе. – 2003. – № 1. – С. 30–34.
5. **Кулагина, И. Ю.** Возрастная психология (Развитие ребенка от рождения до 17 лет): [Текст] Учебное пособие / И. Ю. Кулагина. – 3-е изд. – М.: Изд-во УРАО, 1997. – 176 с.
6. **Леонтьев, А. А.** Педагогика здравого смысла // Язык и речевая деятельность в общей и педагогической психологии: [Текст] Избр. психологические труды / А. А. Леонтьев. – М.: Изд-во Московского психолого-социального института; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2003. – С. 379–405.
7. **Маслоу, А. Г.** Мотивация и личность [Текст] / А. Г. Маслоу / Перевод с англ. А. М. Татлыбаевой; вступ. статья Н. Н. Акулиной. – СПб.: Евразия, 1999. – 478 с.
8. **Маслоу, А. Г.** Психология бытия [Текст] / А. Г. Маслоу. – М.: «Рефл-бук», К.: «Ваклер», 1997. – 304 с.
9. **Маслоу, А. Г.** Новые рубежи человеческой природы [Текст] / А. Г. Маслоу / Под общ. ред. Г. А. Балла, Д. А. Леонтьева. – М.: Смысл, 1999. – 424 с.
10. **Психология:** [Текст] Словарь / Под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. – М.: Политическая литература, 1990. – 492 с.
11. **Роберт, И. В.** Современные информационные технологии в образовании: дидактические проблемы, перспективы использования [Текст] / И. В. Роберт. – М.: Школа-Пресс, 1994. – 205 с.
12. **Чепурная, Л. Р.** Безотметочная система обучения в начальной школе [Текст] / Л. Р. Чепурная // Начальная школа + до и после. – 2003. – № 12. – С. 20–23.

*УДК 178.01*

*Е. В. Якушева, Т. Г. Везилов*

### **КОМПЬЮТЕРНАЯ МАТЕМАТИЧЕСКАЯ СРЕДА МАТНСАД В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ВЫБОРЕ УЧАЩИХСЯ УЧРЕЖДЕНИЙ НАЧАЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

В связи с реформированием образования в России, активными процессами информатизации как ведущего направления модернизации образования, усиления роли информации как стратегически важного ресурса возрастает значимость подготовки преподавателя в области эффективного использования средств информационных технологий. Средства информатизации должны стать для учащихся одними из средств формирования качес-

твенно нового типа мышления, естественным инструментом, который они смогут использовать в своей учебной и повседневной деятельности. В этих условиях особая роль отводится преподавателю, первостепенное значение приобретает качество его профессиональной подготовки [2].

В образовании подготовки кадрового потенциала в стране можно выделить следующие противоречия:

- между потребностями муниципальных образовательных систем в квалификации кадров и их подготовки на всех уровнях образования;
- между современными требованиями к уровню компетентности для работы с информационными системами в образовании и уровнем подготовки будущего специалиста в области инфокоммуникационных технологий;
- несоответствие профиля подготовки молодого специалиста к характеру предстоящей работы.

Во весь рост встала проблема опережающего роста профессиональной компетенции кадров начального профессионального образования (НПО). С целью успешного решения этой проблемы происходит смещение акцента в обучении с усвоения готовых знаний на развитие нестандартного решения, творческих способностей и качеств. Осуществляется переход от репродуктивного к творчески-продуктивному типу обучения, призванному обеспечить рывок в повышении качества подготовки специалиста. Особенно остро стоит вопрос преобразования подсистемы НПО, которая длительное время замыкалась у нас только на подготовке квалифицированных рабочих и имела весьма низкий общественный престиж [3].

Государственный образовательный стандарт НПО содержит высокие требования к качеству знаний специалистов в области математического образования и информационных технологий.

Обновление содержания математического образования в системе НПО направлено на усиление:

- методологической составляющей, включающей сведения о научных методах познания;
- практической и прикладной направленности, предполагающей раскрытие связей между математическими знаниями, повседневной жизнью человека и предполагаемой будущей профессией учащихся;
- деятельностного подхода в обучении, увеличении самостоятельности учащихся в приобретении знаний, работе с различными источниками информации.

Именно поэтому изучение математики в общеобразовательных и начальных профессиональных учреждениях должно осуществляться в соответствии с Распоряжением Правительства Российской Федерации от 29 декабря 2001 г. № 1756-р о принятии «Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года», главной целью которой является достижение нового качества общеобразовательной и профориентационной подготовки

учащихся, где помимо базового курса рекомендуется внедрять элективные курсы – обязательные для посещения курсы по выбору учащихся. Они реализуются за счет времени, отводимого на компонент образовательного учреждения. Абсолютное большинство таких курсов носит узко специализированный характер. До настоящего времени еще не получили должного развития такие элективные курсы математики с применением информационных технологий, которые носят общий профориентационный характер.

Разработанный нами элективный курс «Компьютерная математическая среда MathCad в профессиональном выборе учащихся учреждений начального профессионального образования», в основе которого лежит блочно-модульная технология, достаточно удачно решает эту проблему.

Изучая этот курс, учащиеся проходят через основные профориентационные элементы взаимодействия формирующейся личности с информационными технологиями и компьютерными математическими системами (в нашем случае с системой MathCad). Переход на блочно-модульную систему обучения связан с решением ряда задач, к ним относятся:

- конкретизация содержания учебного материала, связь теоретического и производственного профессионального обучения;
- определение состава обязательных знаний и трудовых навыков, на которых основывается деятельность будущего специалиста по заданной профессии;
- выявление скрытых и явных внутри предметных и межпредметных связей, их значения для усвоения учебного материала;
- анализ существующих способов формирования профессиональных навыков обучающихся в профессиональных образовательных учреждениях (опыт существующий в нашей стране и за рубежом);
- обоснование возможности и необходимости использования блочно-модульного обучения при формировании профессиональных навыков у обучающихся в профессиональных образовательных учреждениях данного профиля.

*Сущность блочно-модульного обучения состоит в том, что учащийся в процессе работы с модулем самостоятельно, с определенной помощью преподавателя решает конкретные цели учебно-познавательной деятельности. Основное время учащийся работает самостоятельно, учится ставить перед собой конкретные цели, планировать их достижение, организовывать свою работу в соответствии с составленным планом, контролировать достигнутые результаты, оценивать свою работу. Таким образом, программа элективного курса учитывает требования к профессиональной подготовке учащегося на конкретном этапе его обучения с элементами опережающей подготовки, с учетом профильных и личностных предпочтений.*

Разработанный нами элективный курс «Компьютерная математическая среда MathCad в профессиональном выборе учащихся учреждений началь-

ного профессионального образования»” апробирован в Профессиональном лицее № 3 г. Карачаевска, овладение которого происходило по следующему перспективно-тематическому планированию, включающему следующие модули:

1. Знакомство с MathCad. Приемы и методы работы с документами, выражениями, уравнениями и неравенствами (29 ч.)
2. Графики функций (9 ч.)
3. Дифференциальное и интегральное исчисление (15 ч.)
4. Программирование (5 ч.)
5. Программная среда MathCad в твоей профессии (7 ч.)
6. Зачетное занятие (3 ч.)

Немаловажным этапом при изучении элективного курса является вопрос контроля знаний. Нами были использованы следующие типы контроля знаний: *оперативный, текущий, рубежный и итоговый* контроль знаний. Рассмотрим каждый из вышеперечисленных видов контроля.

*Оперативный контроль:* цель – активизация познавательной деятельности учащихся, выделение главного в изучаемом материале и постановке проблемы. Перед учащимися ставится постановка проблемных вопросов с двумя вариантами ответа «да» и «нет». Также можно предложить учащимся самим составить нетрудные примеры оперативного контроля.

*Текущий контроль* является ступенью перехода от одной стадии обучения к следующей (от одного модуля к другому). Время, отводимое на текущий контроль не должно превышать 10–15 мин, поэтому при его проведении не следует давать более пяти вопросов. Как правило, это вопросы первого и второго уровня знаний (найти правильный ответ и решить типовую задачу).

*Рубежный контроль* предполагает проверку усвоения наиболее важных модулей курса. Количество вопросов в сравнении с текущим контролем знаний увеличивается и может достигать десяти. При этом возрастает и их сложность. Поэтому время на проведение рубежного контроля возрастает и может составить 1 академический час. Если учащийся с первого раза не справился с контрольным заданием, можно разрешить ему вторую попытку. Однако при подведении итогов требования к работе повышаются. Иллюстрацией этому является следующая таблица оценок при различном количестве правильных ответов на 10 вопросов (табл. 1).

Таблица 1

#### Результаты проверки рубежного контроля

Оценка	Неуд.	Удов.	Хор.	Отл.
1 -й раз	<5	5–6	7–8	9-10
2-й раз	<7	8–9	9	10
3-й раз	<9	9	10	-

*Итоговый контроль* знаний обычно проводится в виде экзамена после изучения элективного курса целиком. Экзаменационные билеты должны охватывать все разделы изучаемого элективного курса и их количество должно превышать число учащихся в группе. Экзаменационная оценка является квалификационной.

В ходе апробации мы стремились установить, как будет изменяться профессиональное определение учащихся, согласно требованиям, предъявляемым методологией нашего элективного курса.

Во время эксперимента были выделены контрольная и экспериментальная группы примерно одинаковые по уровню начальной подготовки. При этом экспериментальная группа обучалась по предложенной нами методике, а контрольная по традиционной схеме: лекция – практическое занятие – лабораторная работа. Эксперимент проводился в рамках обычного педагогического процесса в соответствии с обычным расписанием, при этом сами обучающиеся об эксперименте не предупреждались.

На занятиях элективного курса решались задачи прикладного характера, связанные непосредственно с будущей профессиональной деятельностью учащихся. Преимущества таких занятий перед традиционными были замечены как преподавателями, так и учащимися. Нами были выявлены также те разделы математики, которые необходимо изучать учащемуся непрерывно для того, чтобы повысить уровень не только к математике, информатике, но и к их будущей профессиональной деятельности.

Главную роль здесь играет уровень усвоения учебного материала, т. е. степень овладения деятельностью, достигнутая обучающимися в результате обучения.

Для определения показателей усвоения учебного материала мы обратились к уровням усвоения предложенные В. П. Беспалько:

– первый уровень – знание-знакомство репродуктивная деятельность с «подсказкой», «узнавание» объектов, процессов, свойств при повторном восприятии ранее усвоенной информации;

– второй уровень – знания-копии предполагает репродуктивное воспроизведение и применение полученной информации. На этом уровне учащиеся без помощи извне воспроизводят ранее усвоенную информацию и решают типовые задачи.

– третий уровень предполагает продуктивные действия по применению полученной информации в процессе самостоятельной деятельности. Эта деятельность названа эвристической, как и уровень усвоения;

– четвертый уровень -знания-трансформации- предлагает возможность творческого применения полученной информации посредством самостоятельного конструирования собственной деятельности. На этом уровне испытуемый демонстрирует умение выполнять исследовательскую и изобретательскую деятельность.

В ходе эксперимента учащиеся должны были достичь 3-го и 4-го уровней усвоения.

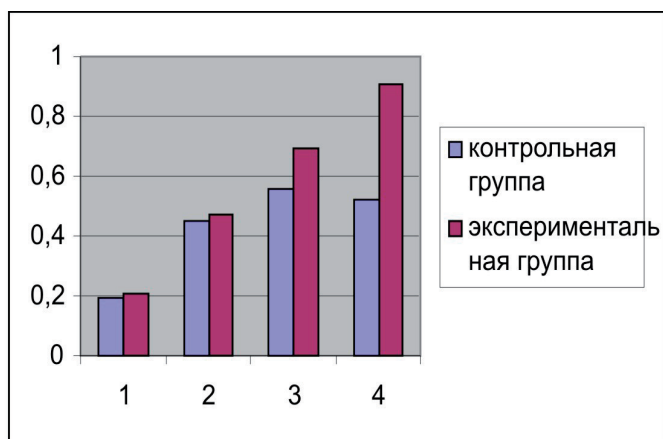
**Обработка информации, полученной в ходе тестирования, проводилась на основе методики, предложенной В. П. Беспалько, с использованием методов математической статистики, что оказывается верным лишь в случае, если мера оценки является объективной [1].**

На основании проведенных заданий были получены данные об успеваемости учащихся контрольной и экспериментальной групп, которые представлены в (табл. 2). Метод получения итоговой оценки состоял в вычислении коэффициента усвоения (КУ) и среднего бала в пределах каждого уровня, исходя из критерия  $KY=a/n$ , где  $a$  – сумма набранных баллов,  $n$  – общее количество заданий, и сопоставлении средней оценки с пределами по данному уровню.

Таблица 2

**Данные успеваемости учащихся контрольной и экспериментальной групп**

Уровень усвоения	Средний балл		Коэффициент усвоения	
	к	э	к	э
1	2,25	2,58	0,19	0,21
2	5,43	5,64	0,45	0,47
3	6,69	8,23	0,56	0,69
4	6,21	10,87	0,52	0,91



**Уровень усвоения учебного материала контрольной и экспериментальной групп**

Как видно из диаграммы показатели в экспериментальных группах выше, чем в контрольных группах, что подтверждает положительную динамику

обучения, развития готовности учащихся к использованию информационных технологий в обучении и профессиональной деятельности.

По результатам полученных данных можно утверждать, что предложенная методика обучения учащихся является эффективной, так как положительно влияет на профессиональную ориентацию и качество профессиональной подготовки, существенно повышая ее уровень.

### **Библиографический список**

1. **Беспалько, В. П.** Опыт разработки и использования критериев качества усвоения знаний [Текст] / В. П. Беспалько. – М.: Сов.Педагогика, 1968.
2. **Везиров, Т. Г.** Теория и практика использования информационных и коммуникационных технологий в педагогическом образовании: [Текст] дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08 / Т. Г. Везиров. – Ставрополь: СГУ, 2002. – 301 с.
3. **Венедиктова, Т. А.** Творческое развитие педагога профилиция [Текст] / Т. А. Венедиктова, А. Т. Глазунов. – М.: Изд. центр АПО, 2000. – 115 с.

*УДК 37.013*

*И. Н. Титова*

### **ФАКТОРЫ, ВЛИЯЮЩИЕ НА ФОРМИРОВАНИЕ УМЕНИЙ САМООБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТАРШЕКЛАСНИКОВ В УСЛОВИЯХ ЛИЦЕЯ**

Кардинальные изменения в системе образования, диктуемые перестройкой всех сфер жизни общества, предполагают изменения и в образовательном процессе. При переходе общества к информационной стадии развития традиционно сложившаяся урочно-лекционная система передачи знаний учащимся не может полностью удовлетворить информационные потребности личности. Поэтому значительная часть знаний может формироваться в процессе самообразовательной деятельности. Способность личности к осуществлению самообразовательной деятельности возможна через формирование умений самообразовательной деятельности. Для успешного формирования умений самообразовательной деятельности старшеклассников нам необходимо было выявить факторы, оказывающие влияние на этот процесс.

«Фактор» – это существенное обстоятельство, движущая сила в каком-либо процессе, явлении[1, с. 756].



Учёные Л. П. Аристова [2], М. А. Данилов [3], И. Я. Лернер [4] утверждают, что развитие человека детерминировано внутренними и внешними факторами.

К внутренним факторам относится всё, что передаётся по наследству (особенности строения организма, его физиологические и психологические свойства). А сама социальная среда, в которой осуществляется реальная жизнедеятельность человека, обучение и воспитание – внешние факторы. Они создают предпосылки для реализации внутренних факторов развития личности.

Кроме внутренних и внешних факторов, ряд исследователей Н. А. Половникова [5], Е. А. Ганаева [6], В. Г. Рындак [7] определяют объективные и субъективные факторы.

К объективным факторам относятся социально-экономические, событийные, демографические (пол, возраст и др.), профессионально-определяемые (концепция школы, уровень социально-образовательных ожиданий от учащихся, психологический климат и др.).

Субъективные факторы исследователи рассматривают как уровень владения рефлексией и саморефлексией, отношение к своему труду (увлечённость и творчество), психологические характеристики педагога и учащегося как типа личности.

Анализ теоретических исследований по вопросам самообразования свидетельствует о том, что большинство исследователей в определении причин, влияющих на деятельность личности, выделяют субъективные факторы. Так, например, исследователь А. Г. Ковалёв [8] выделяет роль личностного фактора.

Для того чтобы выявить факторы, влияющие на формирование умений самообразовательной деятельности старшеклассников, мы провели исследование в МОУ «Лицей № 11» г. Новокузнецка, используя методы (наблюдение, анкетирование, беседу, интервьюирование) и диагностические методы (тесты).

С целью установления факторов, влияющих на формирование умений самообразовательной деятельности старшеклассников, было проведено анкетирование, в котором учащимся 8–11-х классов (112 чел.) предлагалось ответить на вопрос: «Что, по-Вашему мнению, влияет на формирование умений самообразовательной деятельности (самоорганизации, самоконтроля, поиска и получения информации; умения реализовать полученные знания в практическую деятельность)?».

Представлены варианты ответов:

- интерес к знаниям;
- интерес к предмету;
- участие в олимпиадах, конференциях, в интеллектуальных марафонах;

- научная работа;
- любознательность;
- желание лучше подготовиться к дальнейшему образованию;
- интерес к профессии;
- потребность в самоопределении.

Результаты анкетирования показали, что большинство учащихся отметили вариант: желание лучше подготовиться к дальнейшему образованию (65%). Затем следуют варианты: потребность в самосовершенствовании (30%); участие в олимпиадах, конференциях, в интеллектуальных марафонах (12%); интерес к знаниям (5%).

Проведена анкеты «Мои ценности» с целью определения потребностей, интересов и склонностей учащихся по методике М. Рокича, где старшеклассники на первое место ставят познание и активную самообразовательную деятельность, так как они необходимы для дальнейшего образования.

С целью определения факторов, влияющих на формирование умений самообразовательной деятельности, учащимся было предложено написать мини-сочинение по теме «Что значит для меня самообразовательная деятельность?».

На основании полученных результатов, а также изучения психолого-педагогической литературы (объективные и субъективные факторы; внешние и внутренние факторы), мы выделили основные мотивы, влияющие на формирование умений самообразовательной деятельности старшеклассников: система ценностей и личных предпочтений учащегося, принимающего решение; уровень его культуры; среда принятия решений; учёт ситуации, изменчивых во времени обстоятельств, определённости или неопределённости; способ действий по достижению целей. Исходя из этого, мотивы (факторы), лежащие в основе обращения старшеклассников к формированию умений самообразовательной деятельности, разделили на несколько групп:

- побудительные;
- образовательные;
- процессуальные;
- социальные;
- психологические.

Для того, чтобы определить значимость какого-либо фактора для старшеклассников (8–11-х кл.), а также проследить – сохраняется ли выбор к данному фактору у учащихся с течением времени (т. е. переход из класса в класс 8–11) или изменяется, было проведено исследование. Оно необходимо для выяснения причин обращения лицеистов к тому или иному фактору, чтобы учитывать и использовать их для эффективного формирования умений самообразовательной деятельности.

С этой целью нами было проведено анкетирование 147 учащихся 8–11-х классов. Школьникам были предложены анкеты с вопросом: «Какой, по Вашему мнению, из перечисленных факторов является определяющим в формировании умений самообразовательной деятельности?»:

1. Побудительные: любопытство, любознательность, интерес к предмету и знаниям вообще, желание лучше подготовиться к продолжению образования.

2. Образовательные: факты, законы, теории и методы науки.

3. Процессуальные: экспериментальные задания, проблемное изложение, олимпиады, научная работа, конференции.

4. Социальные: родители, средства массовой информации, знакомство со специалистами, работающими в определённой области.

5. Психологические: склонности, способности и интересы.

Проведённое исследование выявило значимость отдельных факторов, влияющих на формирование умений самообразовательной деятельности (табл. 1).

Таблица 1

**Факторы, влияющие на формирование умений самообразовательной деятельности старшеклассников в условиях лицея по оценке учащихся (n=147 учащихся), в %.**

Факторы	8 класс	9 класс	Итого (8-9 кл.)	10 класс	11 класс	Итого (10-11 кл.)	Итого (8-11 кл.)
1	2	3	4	5	6	7	8
1. Побудительные: – любопытство, любознательность; – интерес к предмету и знаниям вообще; – желание лучше подготовиться к продолжению образования.	45,3	31,1	36,9	21,6	29,5	25,3	31,3
	9,8	4,4	6,6	2,7	–	1,4	4,1
	22,6	11,1	15,8	5,4	2,9	4,2	10,2
	12,9	15,6	14,5	13,5	26,6	19,7	17,0
2. Образовательные: – представления, факты, законы, теории и методы науки.	–	4,4	2,6	5,4	2,9	4,2	3,4

Окончание таблицы

Факторы	8 класс	9 класс	Итого (8-9 кл.)	10 класс	11 класс	Итого (10-11 кл.)	Итого (8-11 кл.)
1	2	3	4	5	6	7	8
3. Процессуальные: – экспериментальные задания; – проблемное изложение; – олимпиады; – научная работа, конференции;	29,0	33,3	31,6	45,9	44,1	45	38,1
	–	2,2	1,3	5,4	2,9	4,2	2,7
	6,4	4,4	5,3	8,1	5,8	7,0	6,1
	12,9	13,4	13,1	13,5	14,7	14,1	13,6
	3,3	2,2	2,6	19,0	17,8	14,1	8,2
4. Социальные: – родители; – средства массовой информации; – знакомства со специалистами, работающими в определённой области.	19,3	20,0	19,7	16,2	14,7	15,5	17,7
	12,9	11,1	11,8	8,1	8,9	8,6	10,2
	–	2,2	1,3	2,7	2,9	2,8	2,0
	6,4	6,7	6,6	5,4	2,9	4,2	5,5
5. Психологические: – склонности, способности и интересы.	6,5	6,7	6,6	7,6	2,9	5,7	6,1
6. Другие.	–	4,5	2,6	2,2	6,0	4,3	3,4
	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Наше исследование показало, что учащиеся 8–11-х классов на первое место среди факторов, влияющих на формирование умений самообразовательной деятельности, ставят группу процессуальных факторов, включающих в себя формы и методы работы учителя с учениками (38,1%). Хотя, если рассматривать конкретно по классам, то можно сделать вывод, что отношение разновозрастных групп учащихся к данной группе факторов неоднозначно. Учащиеся 8–9-х классов не считают эту группу факторов ведущей (31,6%), а учащиеся 10-11-х классов, наоборот, выделяют эту группу как первостепенную (45%), то есть чем старше школьники, тем более осознанно и критически они подходят к пониманию организации самообразовательного процесса, который им необходим при подготовке к олимпиадам, конференциям, научной работе. Остановимся на этой группе факторов подробнее.

Наш опыт работы, результаты исследования показывают, что при переходе из класса в класс растёт интерес учащихся к экспериментальной работе. Так, если учащиеся 8-х классов экспериментальные задания вообще не назвали

среди факторов, стимулирующих их самообразовательную деятельность, то среди учащихся 9–11-х классов появляется небольшая группа школьников (2,7%), испытывающих интерес к научному эксперименту, пусть даже в рамках урочных занятий.

Немногие старшеклассники (6,1%) назвали проблемное изложение материала на уроке как фактор, влияющий на формирование умений самообразовательной деятельности. Предпочтение этому фактору отдали учащиеся 10–11-х классов (7%), в отличие от учащихся 8–9-х классов (5,3%). Подобные результаты (из опроса учителей) можно объяснить тем, что не часто на уроке учителя применяют элементы проблемного обучения. Причины разные: это и ограниченность времени на уроке, и уровень подготовки учащихся, и недостаток времени учителя при подготовке к такому уроку, так как проблемное обучение требует особо тщательной подготовки. Хотя в целом, проблемное изложение, создание проблемных ситуаций на уроке может серьёзно стимулировать, по нашему мнению, самообразовательную деятельность.

Самым важным фактором этой группы, по мнению учащихся, являются олимпиады (13,6%). Как показывает наш опыт, к 9–10-му классу складывается стабильная группа школьников, участвующих из года в год в олимпиадах разного ранга: районных, городских, областных, очных и заочных конкурсах. Например, в 2003 г. в районных и городских олимпиадах по физике, химии и биологии участвовало 28 учащихся 8–11-х классов. Часть этих школьников (50%) назвали олимпиады в качестве мощного фактора-стимула самообразовательной деятельности.

Наше исследование показало, что не менее важное значение, по мнению учащихся, в формировании умений самообразовательной деятельности имеет научная работа по предмету и научно-практические конференции школьников (8,2%). Особенно большое значение научной работе придают учащиеся 10–11-х классов (19,0% и 17,8%). Подготовка к конференции, написание научной работы требует значительных усилий как со стороны учителя, так и со стороны ученика, который должен проявить умения самообразовательной деятельности.

На втором месте, по оценке лицеистов, среди факторов, влияющих на формирование самообразовательных умений, находится группа побудительных факторов (31,3%).

Влияние этого фактора на формирование умений самообразовательной деятельности изменяется от 8 класса (45,3%) до 11 класса (25,3%). Мы уже отмечали, что в 8-м классе начинается деление классов на профили, поэтому основным мотивом у учащихся является любопытство и любознательность. Это и даёт данному фактору более высокий процент в 8-м классе в отличие от 11-го класса. В 9-м классе он уже ниже и составляет 31%. Таким образом, становясь старше учащиеся переосмысливают роль факторов, влияющих на формирование умений самообразовательной деятельности.

Среди факторов этой группы на первом месте стоит желание лучше подготовиться к продолжению образования (17%). Особенно велик этот показатель среди учеников 11-х классов (26,6%). Это вполне объяснимо, ведь им вскоре предстоит стать абитуриентами ВУЗов. У старшеклассников, особенно к 10–11-му классам (и это показывает наше исследование), растёт понимание того, что простой суммы знаний для поступления в ВУЗ и успешной учёбы в нём, а главное для дальнейшей профессиональной деятельности, явно недостаточно. Поэтому столь актуальными у десяти- и одиннадцатиклассников становятся вопросы формирования умений самообразовательной деятельности.

Второе место среди побудительных факторов, влияющих на формирование умений самообразовательной деятельности, как показали результаты исследования, учащиеся отводят интересу к предмету и знаниям вообще (10,2%). Без интереса к предмету, который изучается в лицее углубленно, трудно добиться хороших результатов в учёбе, олимпиадах, конференциях и пр. Но обращает на себя внимание тот факт, что интерес к предмету и знаниям вообще у старшеклассников постепенно угасает (с 22,6% в 8-м классе до 2,9% в 11-м классе). Чем это можно объяснить? Данные опроса показывают, что у старшеклассников интерес к предмету и знаниям вообще вытесняется более прагматичными целями: подготовиться хорошо к контрольной работе, экзаменам, олимпиаде, к дальнейшему продолжению образования. Сам по себе факт угасания интереса к знаниям заставляет задумываться и его нужно учитывать при построении дидактической модели формирования умений самообразовательной деятельности старшеклассников.

На третье место среди побудительных факторов, стимулирующих формирование умений самообразовательной деятельности, школьники поставили любопытство и любознательность (4,1%). Учащиеся 8-х классов чаще, чем в других классах, называют этот фактор ведущим (9,8%). Постепенно, от 8 класса к 11-му классу, любопытство и любознательность учащихся падают. Ученики 10-х классов лишь в 2,7% случаев назвали этот фактор ведущим в формировании умений самообразовательной деятельности, а одиннадцатиклассники не называют его вовсе. На смену любопытству и любознательности в старших классах приходят более прагматические цели и задачи обучения – опять же желание лучше подготовиться к конференциям, олимпиадам, поступлению в ВУЗ. На наш взгляд, необходимо строить воспитательно-образовательный процесс так, чтобы любопытство и любознательность учащихся постоянно стимулировались, не угасали, а подталкивали их к самообразовательной деятельности.

На третьем месте среди групп факторов формирования умений самообразовательной деятельности находятся социальные факторы (17,7%).

Многие старшеклассники (17,7%) назвали важным фактором формирования умений самообразовательной деятельности влияние родителей. Этот

показатель несколько выше в 8-м классе (12,9%) и снижается к 11-му классу (8,9%). Говоря о родителях (на основании опроса), как о важном факторе формирования умений самообразовательной деятельности, учащиеся имели в виду не столько контролирующую и стимулирующую роль родителей, сколько роль родителей в выборе школьниками профиля обучения и тех предметов, которые будут изучаться углубленно. К 10–11-м классам (по результатам анкетирования) 75% учащихся более осознанно и самостоятельно принимают решения, связанные с выбором интересующих его предметов и приоритетов в обучении, поэтому роль родителей в формировании умений самообразовательной деятельности снижается.

Среди социальных факторов формирования умений самообразовательной деятельности старшеклассников на втором месте находится знакомство со специалистами, работающими в определённой области (8–11-е классы – 5,5%). Речь идёт о родственниках, друзьях семьи, знакомых, работающих в медицинских учреждениях, НИИ, лабораториях и т. п. Круг этих знакомых существенно расширяется к 11-му классу, когда учащиеся посещают больницы, лаборатории, заводы, архивы, готовясь к научно-практическим конференциям, или бывают там на экскурсиях. К тому же и сами специалисты сотрудничают в школе, проводя занятия по профилирующим предметам, помогая в проведении лабораторных работ, ведя профориентационную работу. Подобные контакты и встречи учащихся со специалистами стимулируют школьников на поиск новых знаний, существенно выходящих за рамки учебных программ, даже углубленного изучения предметов. Эти встречи направляют профессиональный выбор учащихся и опять же, чтобы быть лучше подготовленными для поступления в ВУЗ, стимулируют самообразовательную деятельность. Снижение показателей значимости этого фактора до 2,9% свидетельствует о том (по опросу старшеклассников), что большинство школьников окончательно определилось с выбором будущей профессии и образовательными приоритетами. На первый план они поставили в нашем анкетировании другие факторы, более важные для выпускников школы, например, желание подготовиться к продолжению образования.

Последнюю позицию среди социальных факторов старшеклассники отвели средствам массовой информации. Средства массовой информации (печать, радио, телевидение, интернет) выполняют совершенно определённые функции в процессе формирования личности школьника. Современные СМИ (по результатам анкетирования учащихся) носят развлекательный характер и практически утратили воспитывающее и обучающее значение. Поэтому, учащиеся и отвели средствам массовой информации такую незначительную роль в формировании умений самообразовательной деятельности (2%).

Четвёртое место среди факторов, влияющих на формирование умений самообразовательной деятельности, в нашем исследовании заняли психоло-

гические факторы, в частности, склонности, способности и интересы учащихся. Этот фактор считают ведущим только 6,1% школьников. Отметим, что для учащихся лицея это низкий показатель, тем более для учащихся 11-х классов (2,9%). Объяснить этот факт можно тем, что большинство учащихся (по результатам опроса) не задумываются над тем, какие способности имеют, не ставят перед собой цель развивать их и не считают фактором, влияющим на формирование умений самообразовательной деятельности.

Пятое место среди факторов, влияющих на формирование умений самообразовательной деятельности, заняли образовательные факторы, включающие в себя факты, законы и методы науки (3,4%). Как показывает наше исследование, понимание важности теорий, законов науки как фактора, влияющего на формирование умений самообразовательной деятельности проявляется лишь у 4,9% школьников к 9–10 классам, учащиеся же 8-х классов не называют этот фактор вообще. Объяснить данный факт можно тем, что в 8-м классе только начинается введение учащихся в интересующий профиль и предмет, и поэтому на первом этапе данного профиля ещё нет осознанного мотива к научному знанию. Данный мотив появится позже, когда учащиеся будут углубленно изучать предмет. Этому будет также способствовать усложнение учебных программ, учебников.

Кроме приведённых факторов, влияющих на формирование умений самообразовательной деятельности, 3,4% школьников назвали следующие факторы:

– правильное стимулирование учителем самообразовательной деятельности учащегося. В этом дополнении речь идёт о формировании мотивации самообразовательной деятельности. Проведя дополнительный опрос, касающийся понимания фразы «правильное стимулирование», учащийся называет не методически грамотно выстроенный учителем воспитательно-образовательный процесс, направленный на формирование умений самообразовательной деятельности, а меры поддержки учащихся, проявившим познавательную самостоятельность и активность на уроке, при выполнении домашнего задания и т. д;

– как можно больше давать старшеклассникам заданий, требующих самостоятельно приготовить сообщение по тому или иному вопросу. На наш взгляд, этот фактор может быть отнесён к группе «Формы и методы работы учителя с учениками». Конечно, дача индивидуальных заданий учащимся, требующих последующего выступления перед группой или классом, накладывает большую ответственность на учащегося и требует от него интенсивной и качественной подготовки;

– домашнее задание, а главное оптимальный его объём, так как большой объём домашнего задания не даёт возможности оторваться от учебника или конспекта. Формально фактор, названный старшеклассниками, также может быть отнесён к группе «Формы и методы работы учителя с учени-



ками». Одной из серьёзных проблем классов и школ с углубленным изучением предметов является перегрузка учащихся, в том числе и перегрузка по объёму заданий на дом. Учащимся профильных классов задают домашнее задание не только по профильным предметам, но и по общеобразовательным дисциплинам. В итоге школьники, особенно самые добросовестные, по 8–10 часов проводят за выполнением домашнего задания, не имея возможности работать с научно-популярной, справочной литературой;

– формирование умений самообразовательной деятельности во многом зависит от позиции учителя по отношению к учащимся. Этот фактор, названный старшеклассниками, также относится к группе «Формы и методы работы учителя с учениками» (неоднократное дополнение школьниками в ходе анкетирования именно этой группы факторов подтверждает наш вывод о значимости их в формировании умений самообразовательной деятельности). Внеся в анкету этот фактор, учащиеся показывают, что авторитетизм учителя (установка на беспрекословное подчинение), ригоризм учителя (непреклонное соблюдение раз и навсегда установленных нормативов), его дидактическое морализаторство (навязывание готовых образцов знаний и поведения) и формирование умений самообразовательной деятельности – вещи трудно совместимые. Напротив же, гуманистический подход к организации воспитательно-образовательного процесса, предполагающий самоопределение, самоорганизацию, личностное творчество, свободу, выбор, альтернативность, взаимодействие, педагогическую поддержку самоусовершенствования личности будет способствовать формированию умений самообразовательной деятельности старшеклассников.

Таким образом, проведённое нами исследование показало, что решающее значение среди факторов учащиеся отводят процессуальным факторам (38,1%). Далее следуют побудительные (31,3%), социальные факторы (17,7%), психологические (6,1%), образовательные (3,4%) и другие факторы (3,4%).

Ведущую роль в формировании умений самообразовательной деятельности, по мнению самих учащихся, играют так называемые процессуальные факторы, включающие в себя методы, способы и приёмы работы учителя с учениками.

На основе данного исследования мы отметили, что чем старше школьники, тем более осознанно и прагматично подходят к вопросу о своём образовании и тем более высокие требования предъявляют к организации воспитательно-образовательного процесса.

### Библиографический список

1. **Лопатин, В. В., Лопатина, Л. Е.** Русский толковый словарь. [Текст] / В. В. Лопатин, Л. Е. Лопатина. – М.: Рус.яз., 1997. – 832 с.
2. **Аристова, Л. А.** Активность учения школьника. [Текст] / Л. А. Аристова. – М.: Просвещение, 1968. – 139 с.

3. **Данилов, М. А.** Воспитание у школьников самостоятельности и творческой активности в процессе обучения [Текст] / М. А. Данилов. // Советская педагогика. – 1961. – № 8. – С. 32–42.
4. **Лернер, И. Я.** Дидактические основы методов обучения. [Текст] / И. Я. Лернер. – М.: Педагогика, 1981. – 186 с.
5. **Половникова, Н. А.** Исследование процесса формирования познавательной самостоятельности школьников в обучении. [Текст] / Н. А. Половникова. Дис... докт. пед. наук. Казань, 1976. – 438 с.
6. **Ганаева, Е. А.** Педагогическая технология формирования рефлексии учащихся в процессе обучения. [Текст] / Е. А. Ганаева. – М.: Генезис, 1997. – 287 с.
7. **Рындак, В. Г.** Школа в условиях обновления. [Текст] / В. Г. Рындак. – М.: Инст.ТПиМИ, 1993. – 167 с.
8. **Ковалёв, А. Г.** Личность воспитывает себя. [Текст] / А. Г. Ковалев. – М.: Политиздат, 1983. – 256 с.

УДК 371.0

*В. П. Кизилова*

**СТРУКТУРНО-ФУНКЦИОНАЛЬНАЯ МОДЕЛЬ  
ПОНЯТИЯ «ПРИКЛАДНАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ  
ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКЕ В ШКОЛЕ»  
КАК ОСНОВА МЕТОДИКИ РЕАЛИЗАЦИИ ПРИКЛАДНОЙ  
НАПРАВЛЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКЕ  
В КЛАССАХ ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНЫХ ПРОФИЛЕЙ**

Проблема прикладной направленности обучения математике стоит особенно остро в условиях введения профильного обучения на старшей ступени общего образования. Одной из основных целей профилизации школьного образования является создание условий для образования старшеклассников в соответствии с их профессиональными интересами и намерениями в отношении продолжения образования [2; 3]. Реализация же прикладной направленности обучения математике учащихся классов естественнонаучных профилей за счет обеспечения единства изложения теории и практики позволяет ученикам усвоить и оценить прикладные возможности математики и получить основные умения в ее приложении на практике.

В научно-методической литературе постоянно поднимаются вопросы, связанные с поиском путей и средств осуществления прикладной направленности курса школьной математики, критериев отбора знаний прикладного характера, предпринимаются попытки сформулировать определение понятия прикладной направленности школьного курса математики. Однако

до сих пор не существует как таковой методики ее реализации в профильных классах. Таким образом, требуется разработать такую методику, в частности, для классов естественнонаучных профилей, базирующуюся на общих принципах с учетом специфики каждого профиля в отдельности. В ходе исследования проблемы нам это удалось.

Одним из основополагающих понятий, на которое опирается разработанная методика, является понятие «прикладная направленность обучения математике в школе». Анализ различных точек зрения на него позволил нам сформулировать собственное определение. *Под прикладной направленностью обучения математике (ПНОМ) мы понимаем ориентацию содержания и методов обучения на формирование умений применять математический аппарат для решения задач, возникающих в других отраслях научного знания, учебных дисциплинах, в будущей профессиональной деятельности школьников, в быту, с использованием современных информационно-коммуникационных технологий, а также методов и приемов, свойственных математической науке и математической деятельности.*

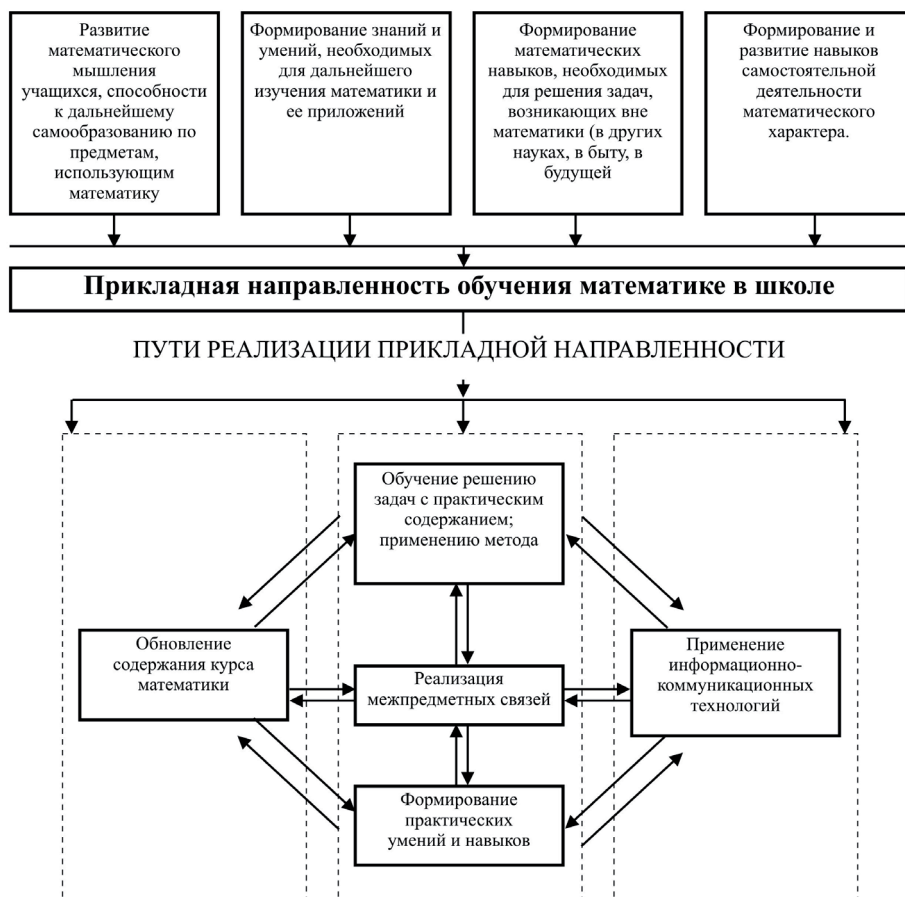
Понятие прикладной направленности обучения математике имеет довольно сложную структуру. С целью ее наглядного представления и выявления значимых связей нами была сконструирована функционально-структурная модель рассматриваемого понятия (рисунок). Модель содержит основные педагогические задачи, решение которых обуславливает необходимость осуществления прикладной направленности обучения, и включает основанные на них возможные пути ее реализации, а также связи между ними с учетом потенциальной ориентации модели на тот или иной профиль обучения.

Педагогические задачи располагаются на верхнем уровне модели, поскольку они выполняют главные функции рассматриваемого понятия – определяют его назначение и смысл существования. Они служат также предпосылками для разработки методики реализации ПНОМ. Пути реализации прикладной направленности обучения математике являются структурными элементами моделируемого понятия и отражают действия и взаимосвязи внутри понятия. Пути сгруппированы в три блока (отмечены на схеме пунктирной линией):

1) *Обновление содержания курса математики* – блок, обеспечивающий содержательную основу для дальнейшего обучения математике школьников в условиях реализации прикладной направленности.

2) *Обучение решению задач с практическим содержанием, применению метода математического моделирования; реализация межпредметных связей; формирование практических умений и навыков* – блок, обеспечивающий процессуальную основу, содержащий конкретные практические шаги по реализации прикладной направленности обучения математике.

## ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ЗАДАЧИ



**Функционально-структурная модель понятия  
«Прикладная направленность обучения математике в школе»**

3) *Применение информационно-коммуникационных технологий* – является специфическим методическим обеспечением реализации прикладной направленности обучения наряду с традиционными средствами и методами обучения математике.

Взаимосвязь элементов моделируемого понятия обусловлена тем, что каждый из них не может быть реализован в отрыве от других. Так, осуществление межпредметных связей и обучение решению задач с практическим содержанием позволяет формировать у школьников практические умения и навыки. В свою очередь решение задач межпредметного характера, которые являются задачами с практическим содержанием, является одним из средств реализации межпредметных связей. Осуществлению названных путей всегда предшествует определение содержания обучения математике. Использование же ИКТ как одного из средств обучения математике позво-

лят более эффективно реализовать пути, описанные в содержательном и процессуальном блоках модели.

Отметим, что сконструированную модель можно ориентировать на различные направления профильного обучения, если в каждом из направлений (путей) реализации прикладной направленности учитывать специфику конкретного профиля.

Суть основных путей реализации прикладной направленности и взаимосвязи компонентов модели отражены в сформулированных нами методических принципах осуществления прикладной направленности обучения математике в классах естественнонаучных профилей:

**1 принцип.** *Межпредметные связи в обучении, как дидактический принцип, должны охватывать цели и задачи, содержание, методы, средства и формы обучения предметам естественно-математического цикла, обеспечивая тем самым достижение прикладной направленности.*

Данное положение сформулировано исходя из того, что межпредметные связи в процессе преподавания конкретных учебных предметов выступают в качестве средства объединения предметных знаний в целостную систему, расширяющую пределы данного предмета без потери его качественных особенностей. Осуществление межпредметных связей способствует развитию концептуального стиля мышления учащихся, т. е. целостного видения мира, позволяющее охватить все стороны изучаемого предмета, явления или процесса, все его связи и отношения с явлениями окружающего мира. Межпредметность – это современный принцип обучения, который влияет на отбор и структуру учебного материала смежных предметов, усиливая системность знаний учащихся, активизирует методы обучения, ориентирует на применение учителями предметов естественнонаучного цикла комплексных форм организации учебно-воспитательного процесса, обеспечивая его единство [1]. Таким образом, применение межпредметных связей в обучении математике является важным средством, обеспечивающим достижение в нем прикладной направленности.

**2 принцип.** *Прикладная направленность обучения математике требует определения содержания обучения, теоретический компонент которого для профильных классов естественнонаучного направления общий, а практический компонент отражает специфику каждого профиля в отдельности.*

При формулировке данного принципа мы исходим из того, что для профильных классов естественнонаучного направления целевыми, т. е. непосредственно отражающими цели обучения математике на современном этапе развития школы и общества в целом, и необходимые для применения на практике, являются одни и те же группы знаний [3; 4]. Эти знания соответствуют различным разделам математики и ее связей с наукой, практикой и культурой. Они должны также содержать элементы, отражающие направ-

ление профиля обучения, обеспечивая тем самым прикладную направленность курса математики.

Целевые группы знаний образуют теоретическую составляющую содержания. Практический же компонент содержания курса математики, представленный системой общих интеллектуальных и практических умений и навыков (составить план, выделить существенное, сравнить, сделать выводы и т. п.), должен включать и специфические умения и навыки, формирующиеся и проявляющиеся только в рамках конкретных профилирующих учебных предметов.

**3 принцип.** *Формирование общих для математики и предметов естественнонаучного цикла учебных умений и навыков возможно лишь с учетом межпредметных связей при трактовке и раскрытии общих понятий, отборе условий задач с практическим содержанием, выборе организационных форм и методов реализации межпредметных связей, характерных для профилирующих дисциплин. При этом необходимо совершенствовать и обогащать имеющиеся у школьников общие учебные практические умения и навыки за счет изучения в старшей школе нового материала с учетом специфики профиля.*

Методический принцип подразумевает, что общие для математики и предметов естественнонаучного цикла учебные умения и навыки формируются при соблюдении ряда условий, обеспечивающих прикладную направленность обучения. Так, трактовка общих понятий при изучении профильных дисциплин и математики должна обеспечивать преемственность в их раскрытии; в условиях задач с практическим содержанием необходимо отражать специфику профиля обучения; в процессе реализации межпредметных связей обучения математике и предметам естественнонаучного цикла целесообразно использовать характерные для профилирующих дисциплин организационные формы и методы.

У учащихся еще в основной школе должны быть сформированы основные общие учебные умения и навыки в тех видах деятельности, которые являются общими для предметов естественнонаучного цикла (учебная, познавательная, экспериментально-практическая, расчётно-измерительная и др.). Содержание курсов естественнонаучных дисциплин, изучаемых в школе, создает благоприятные условия для формирования у учащихся практических умений. В старших классах это представляется возможным осуществить в процессе изучения теоретического материала, постановки демонстрационных опытов, решения экспериментальных задач и выполнения разнообразных практикумов.

**4 принцип.** *В процессе обучения математике с целью усиления его прикладной направленности в классах естественнонаучных профилей необходимо применять информационно-коммуникационные технологии для:*

– работы с информацией, демонстрации труднодоступных для непосредственного наблюдения процессов и явлений с помощью математических моделей (демонстрация физических явлений, химических и биологических процессов в программах, электронных учебниках и презентациях с интерактивными моделями);

– решения задач проектирования, формирования практических умений и навыков использования компьютера в математике (выполнение теоретических и практических исследований, проектов).

Обозначенные сферы применения ИКТ обусловлены специфическими свойствами компьютера, которые позволяют использовать его в качестве средства реализации прикладной направленности обучения, а также поддерживать с его помощью деятельностный подход к учебному процессу. Использование компьютера для демонстрации различных явлений, выполнения исследовательских работ способствует пониманию школьниками причин происходящих явлений, а не только их внешней стороны, что является важным при обучении естественным наукам и позволяет сосредоточить внимание учащихся на их изучении, решать более сложные математические задачи, передавая громоздкие вычисления соответствующим системам компьютерной математики. Кроме того, выполнение с использованием ИКТ заданий исследовательского и творческого характера существенно повышает заинтересованность школьников в изучении дисциплин естественнонаучного цикла и является дополнительным мотивирующим фактором. Можно сказать, что в таких случаях использование компьютерных моделей наиболее оправдано [5].

Решение перечисленных задач возможно, в том числе, с использованием компьютерных сетей.

Рассмотренные методические принципы легли в основу методики реализации прикладной направленности обучения математике учащихся классов естественнонаучных профилей.

### Библиографический список

1. **Далингер, В. А.** Методика обучения учащихся доказательству математических предложений: Кн. для учителя. [Текст] / В. А. Далингер. – М.: Просвещение, 2006. – 256 с.
2. **Концепция** математического образования в 12 летней школе [Текст] // Математика в школе, 2000. № 2. С. 13–18.
3. **Концепция** профильного обучения на старшей ступени общего образования [Текст] / АПКиПРО. – М.: АПКиПРО, 2003. – 22 с.
4. **Математика.** Содержание образования: сборник нормативно-правовых документов и методических материалов. [Текст] – М.: Вентана – Граф, 2007. – 160 с.

5. **Полат, Е. С., Бухаркина, М. Ю., Моисеева, М. В. и др.** Новые педагогические и информационные технологии в системе образования. [Текст] Учебное пособие. / Под ред. Е. С. Полат – М.: Академия, 2005. – 272 с.

*УДК 371*

*А. И. Калюшина*

## **О ПОДХОДАХ К ВНУТРИШКОЛЬНОМУ КОНТРОЛЮ ЗА ТЕХНОЛОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКОЙ УЧАЩИХСЯ**

В настоящее время во все сферы общественно-производственной жизни быстрыми темпами внедряются новые технологии изготовления и обработки различных материалов, вытесняя ручной труд. Готовность каждого конкретного человека и соответственно ученика к новым технологиям должна основываться на новой системе образования, способностях адаптироваться к разнообразным запросам многих поколений. Сегодня такой системой является технологическое образование, которое открывает учащимся путь в будущее, готовит к будущей интеграции в общество.

Технологическое образование предусматривает необходимость технологической подготовки, которая должна пронизывать все стороны и виды деятельности учащихся и быть нацелена на овладение ими общими способами преобразующей деятельности. Идея технологического образования заложена в предметной области «Технология».

Сегодня в условиях модернизации образования претерпевает изменение и технологическое образование. Это подтверждается при изучении учебных планов девярых классов, в которых отсутствует предметная область «Технология», а в десятых и одиннадцатых классах заменяется элективными курсами. Поэтому общеобразовательные школы пересматривают учебно-воспитательный процесс и внедряют предпрофильную подготовку и профильное обучение старшекласников, в процессе которого происходит самоопределение личности учащегося с ориентацией на сферу будущей профессиональной деятельности с учетом его интересов, склонностей и способностей. В соответствии с действующим законодательством при необходимости и по желанию учащихся для обеспечения их социальной защищенности на рынке труда за счет регионального и школьного компонента Базисного учебного плана им предоставляется возможность получить начальную профессиональную подготовку [3].

Чувашская Республика с 2001 г. является пилотным регионом России, экспериментальной площадкой реализации программы модернизации образо-



вания. Каждая школа сама выбирает профиль, по которому могут обучаться учащиеся старших классов. В соответствии с этим разрабатываются разнообразные элективные курсы, которые способствуют формированию первой профессиональной пробы, помогают сделать выбор для дальнейшего профессионального образования.

Во многих школах Чувашской Республики старшеклассникам выдаются свидетельства о получении рабочих специальностей. Одним из направлений технологической подготовки учащихся является освоение навыков рукоделия. На уроках технологии учитель обучает учащихся разным видам искусства, знакомит с традициями родного края, что дает им возможность познать секреты и основы технологического мастерства. Учащиеся овладевают приемами и навыками шитья и ручной вышивки, работы с современным оборудованием. Получая реальные знания и умения в школе, учащиеся уже сами могут организовать свою дальнейшую трудовую деятельность. Знания, умения и навыки, полученные в среднем звене, позволяют учащимся выбирать направление предпрофильной подготовки и профессионального образования в старших классах.

Несомненно, изменения в технологическом образовании должны касаться не только его содержания, но и требований к уровню подготовки учителя. Учитель технологии должен быть, прежде всего, творческой личностью, желающей познавать новое и умеющей заинтересовать учащихся. Технологическая подготовка подразумевает широкие знания самого учителя-предметника в разных областях: конструирование и моделирование одежды, швейное дело, прикладное искусство, изобразительное искусство, история родного края и многие другие. Учитель технологии нами рассматривается как личность, тесно связанная с народом, с его историей и культурой, выступает проводником художественных идей народного творчества.

Таким образом, в условиях модернизации образования возрастают требования к личностным и профессиональным качествам учителей технологии, которые способны изменять содержание, формы, методы обучения, воспитания и контроля с учетом практической ориентированности на региональную систему образования. Главная задача учителя – создание обучающей среды, условий для развития учащихся в соответствии с их профессиональными намерениями, обеспечение им доступа к различной технике, оборудованию, источникам информации и средствам обучения, умелое управление и контроль над процессом учебной деятельности.

Важной особенностью профессионально-педагогической деятельности учителя технологии является применение современных, в некоторой степени творческих, видов контроля знаний, умений и навыков учащихся на разных этапах работы. В современной школе система контроля и оценки действий учащихся остается традиционной, ориентированной прежде всего на сформированность знаний, умений и навыков. Наибольшую неудовлет-

воренность на сегодняшний день вызывает тот факт, что существующие системы оценивания не направлены на продвижение учащихся в их развитии, в том числе и в учебно-познавательной деятельности. И дело здесь не в пятибалльной шкале. Дело в том, что основным, а порой и единственным системообразующим элементом является нормативная оценка. Именно это вступает в непримиримое противоречие с задачей создания максимально благоприятных условий для развития личности. Разрешить это противоречие в рамках нормативной системы оценивания пока не удалось.

В материалах Министерства образования РФ, изданных в 2001 г., отмечается, что «сложившаяся на сегодняшний день система оценки качества учебных достижений учащихся в общеобразовательной школе трудно совместима с требованиями модернизации образования» [8].

Таким образом, не вполне достоверные информативные и оперативные средства контроля ведут к снижению эффективности учебного процесса. Для эффективного развития российского образования необходимо изменить функцию контроля. Школе требуется такая система оценивания, которая позволит формировать познавательную мотивацию, определяющую установку на продолжение образования. Несомненно, на уроках технологии нужно применять новые, ориентированные на выявление творческих способностей учащихся виды и методы контроля.

Рассматривая современную систему контроля знаний учащихся, необходимо обратить внимание на тесты. Педагогические тесты – одна из объективных форм контроля знаний, система заданий возрастающей трудности и специфической формы, позволяющая качественно оценить структуру и измерить уровень знаний. В настоящее время многие учителя самостоятельно разрабатывают и внедряют тестовые задания, обеспечивая кратковременность, единообразие и однозначность испытаний учащихся.

Сейчас система оценивания перестает быть статичной, замкнутой в себе самой, используемой только как способ дисциплинарного воздействия, поощрения либо наказания. В задачу оценивания вливается функция совершенствования образования. Более того, реформирование системы образования принципиально невозможно без реформирования системы оценивания, контроля качества образования. В этом отношении у тестирования ощутимо проявляется ряд преимуществ. Ни одному испытуемому, согласно правилам, не дается никаких преимуществ перед другими. Тестирование различных групп учащихся проводится в одинаковых временных интервалах и в сходных условиях. Группа испытуемых бывает обычно выровнена по мотивации. Все отвечают на одни и те же задания. Заранее разработанная система подсчета баллов применяется ко всем ответам без исключения [1, с. 38].

Тесты позволяют понять, что уровень подготовки учащихся определяется не только их способностями и желанием учиться, но и уровнем организации учебного процесса, то есть умело выстроенной учебной программой, эффек-

тивным и адекватным изложением учебного материала, профессиональной ответственностью педагога, умением соединять коллективные занятия с элементами индивидуализации и др. Очевидно, что качество подготовки учащихся зависит от квалификации педагога, и поэтому тестирование может выявить некоторый педагогический «брак».

Тестирование представляет собой заметный шаг вперед в развитии системы педагогического контроля усвоения обучаемыми учебного материала. Оно не только позволяет сопоставить качественный уровень постановки учебного процесса у разных педагогов и в различных учебных заведениях, но и закладывает предпосылки для объективных международных сравнений качества образования. Тестирование отнюдь не заменяет, а дополняет традиционную систему педагогического контроля успеваемости, в органичном единстве с которой оно создает возможность разработки и реализации эффективных систем обеспечения качества образования.

В Чувашской Республике и Чебоксарах большую помощь и поддержку учителям, особенно начинающим, оказывает педагогическое сообщество учителей технологии ОО «Ассоциация педагогических работников г. Чебоксары», которое в течение последних лет занимается совершенствованием условий эффективной работы учителей. В процессе творческого становления учителя большое внимание следует уделять встречам с народными мастерами для передачи опыта и основ мастерства, приглашению мастеров на занятия курсов по выбору, организации мастер-классов и семинаров для учителей и учащихся.

В рамках работы ОО «Ассоциация педагогических работников г. Чебоксары» нами проводится эксперимент по выявлению организационно-педагогических условий совершенствования контроля за технологической подготовкой учащихся. Апробация результатов исследования осуществлялась путем их внедрения в учебно-воспитательный процесс технологического факультета ГОУ ВПО «ЧГПУ им. И. Я. Яковлева»; МОУ «СОШ № 17», № 35, № 36, № 46, «Гимназия № 5» г. Чебоксары. При содействии Центра мониторинга и развития образования при управлении образования администрации г. Чебоксары с 11 октября 2007 года на базе МОУ «СОШ № 17» нами была организована лаборатория учителей технологии «Эксперимент» по апробации учебно-методического комплекса «Рукоделие» по предмету «Технология».

Обучение построено на основе программы «Рукоделие», способствует адаптации учащихся к постоянно меняющимся социально-экономическим условиям, подготовке к самостоятельной жизни в современном мире, профессиональному самоопределению. Программа разработана с учетом учебных стандартов общеобразовательных школ России, программы образовательной области «Технология». Однако в последней изучению рукоделия

уделено недостаточно внимания и учебного времени, что определило необходимость разработки данного учебно-методического комплекса.

Целью программы является развитие умений и навыков, творческих способностей учащихся в различных видах рукоделия на примере традиций русского и чувашского народов [4, с. 3]. На занятиях учащиеся осваивают разные виды рукоделия: ткачество, лоскутную технику, русскую и чувашскую вышивку, народные куклы, народный костюм, вязание крючком, выполняют творческие проекты на сопоставление культуры чувашского и русского народов.

В процессе эксперимента мы используем современные методы контроля знаний, умений и навыков: анкетирование, тестирование, заполнение рабочих тетрадей, решение кроссвордов, выставки готовых работ учащихся, защиту творческих проектов, подготовку учащимися мультимедийных презентаций к защите, раскрывающих сущность их исследования и т. д.

*В рамках работы лаборатории «Эксперимент» в 2008 г. были проведены три семинара:*

*21 ноября 2007 г.* – городской семинар учителей в рамках работы лаборатории «Эксперимент» «Методика организации занятий по технологии по учебно-методическому комплексу «Рукоделие»» на базе муниципального образовательного учреждения «СОШ № 17».

*5 марта 2008 г.* – городской семинар учителей в рамках работы лаборатории «Эксперимент» «Первые результаты эксперимента по апробации УМК «Рукоделие». Система контроля учета знаний, умений, навыков учащихся» на базе муниципального образовательного учреждения «СОШ № 17».

*28 мая 2008 г.* – республиканский научно-методического семинар заместителей директоров, учителей и преподавателей «Детское рукотворчество и национальная кукла (уроки технологии)» на базе ГОУ ВПО «Чувашский государственный педагогический университет им. И. Я. Яковлева» и муниципального образовательного учреждения «Гимназия № 5».

В начале года в работе лаборатории «Эксперимент» приняло участие 12 школ г. Чебоксары. На итоговом республиканском семинаре принимали участие заместители директоров и учителя технологии 24 школ города и пяти сельских школ Чувашии. Темой одного из семинаров стала «Система контроля учета знаний, умений, навыков учащихся на уроках технологии». Проводили опрос учителей и преподавателей о том, как они проверяют знания учащихся на уроках технологии, какие современные методы контроля ими используются в учебно-воспитательном процессе. Было выявлено, что самыми распространенными методами контроля являются тесты, решение кроссвордов, защита творческих проектов, организация выставок. При этом 45% учителей частично владеют тестовым методом контроля, рассматривая лишь закрытые виды тестов.

Также мы провели анкетирование учащихся в начале и в конце учебного года. По результатам анкетирования можно сделать вывод, что 91% учащихся высказал положительные отзывы об организации учебно-воспитательного процесса на уроках, а также о предложенных методах контроля, в частности, тестах по всем разделам, кроссвордах, рабочих тетрадях и выполнении творческих проектов в группах. Было проведено анкетирование родителей учеников, где отразилось их мнение о роли предмета «Технология» в технологической подготовке учащихся, о значении контроля и видах контроля творческой деятельности учащихся. Преобладающее большинство родителей (79%) признает важность данного предмета в жизни и необходимость использования разных форм и методов контроля за усвоением материала данного предмета.

*Исходя из вышеизложенного, можно сделать следующие выводы:*

1. Анализ теоретических источников по проблеме исследования и современного состояния технологической подготовки в общеобразовательных школах показывает, что сегодня становится очевидной потребность серьезного обновления совершенствования технологической подготовки учащихся.

2. Современные рыночные отношения в обществе открывают новые перспективы развития образования и его организации. От руководителей и учителей требуют создания новых технологий контроля, которые обладали бы следующими характерными чертами: воспроизводимостью контрольных действий, высоким гарантированным результатом, постоянной и эффективной обратной связью. Необходимо искать формы и способы привлечения учащихся к разработке принципов и критериев оценивания, вводить открытую защиту учеником результатов своей деятельности (проектов) как формы итоговой аттестации за определенный период обучения. Такой отчет включает в себя всю образовательную деятельность ученика во всех ее видах и формах и проходит как обстоятельный разговор об успехах и неудачах ребенка. В работе принимают участие учителя, одноклассники, возможно, родители.

3. В процессе поиска новых путей в системе образования с учетом социально-экономических условий идет активный процесс развития национально-региональных систем образования, в том числе и в Чувашской Республике. Приобщение подрастающего поколения к традициям русского и чувашского народа, передача их самобытной культуры, овладение техниками декоративно-прикладного искусства являются неотъемлемой частью технологической подготовки учащихся.

Таким образом, технологическая подготовка в общеобразовательной школе имеет широкий спектр внутришкольного контроля, который находится в процессе постоянного совершенствования. Основы технологической подготовки учащихся закладываются в среднем звене, затем в процессе

предпрофильной подготовки и профильного обучения учитель вооружает учащихся политехническими знаниями и умениями, способствует развитию творческого мышления, формирует их технологическую культуру, помогает сделать выбор индивидуальной траектории для дальнейшего профессионального образования.

### Библиографический список

1. **Балыхина, Т. М.** Тестирование и будущее образования в России [Текст] / Т. М. Балыхина // Высшее образование сегодня. – 2001. – № 1. – С. 36–40.
2. **Гилева, Е. А.** Формируем у школьников технологическую и проектную культуру [Текст] / Е. А. Гилева, Ю. С. Егоров // Школа и производство. – 2001. – № 4. – С. 25–28.
3. **Голованева, О. И.** Предпрофильное и профильное обучение в общеобразовательной школе в системе модернизации образования [Текст] / О. И. Голованева // Научно-информационный вестник докторантов и аспирантов / Чуваш. гос. пед. ун-т. – 2006. – № 1 (Т. 2.). – С. 46–51.
4. **Голованева, О. И.** Рукоделие : учебно-методический комплекс для учащихся 5 класса общеобразовательной школы [Текст] / О. И. Голованёва, А. А. Ефимова. – Чебоксары, 2007. – 108 с.: ил.
5. **Григорьев, Г. Н.** Трудовое воспитание старших школьников в воспитательном процессе Чувашской Республики : общее и регионально-особенное [Текст] / Г. Н. Григорьев. – Чебоксары : Чуваш. гос. пед. ун-т, 2001. – 138 с.
6. **Захарова, Т. Б.** Дифференциация содержания образования – основное средство осуществления профильного обучения [Текст] / Т. Б. Захарова // Профильная школа. – 2003. – № 1. – С. 32–34 .
7. **Муравьев, Е. М.** Совершенствовать содержание технологического образования в школе [Текст] / Е. М. Муравьев // Школа и производство. – 2002. – № 5. – С. 9–12.
8. **МО РФ, НФПК.** Стратегия модернизации содержания общего образования. – М. : ООО «Мир книги», 2001.
9. **Петрик, Ю.** Педагогические возможности программного комплекса «Контроль знаний» [Текст] / Ю. Петрик, А. Афанасьев, Н. Заугольникова // Высшее образование в России. – 1997. – № 3. – С. 104–109.

*О. Н. Щербакова*

## **ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ГНОСТИЧЕСКИХ УМЕНИЙ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОЛЛЕДЖА**

Проблемы профессиональной подготовки студентов педагогического колледжа приобретают особую значимость в свете последних изменений в образовательной политике. В контексте Болонского соглашения, реформирования образовательной системы в целом и системы среднего и начального профессионального образования в частности своевременной становится постановка проблемы формирования гностических умений студентов педагогического колледжа.

Понимание мира каждым человеком происходит сугубо индивидуально. Образование помогает личности сформировать определенную систему ценностей, выработать комплекс взглядов на существующую действительность. Приобщая студентов педагогического колледжа к педагогической деятельности, необходимо формировать у будущих педагогов гностические умения. Гностические умения, по мнению А. И. Щербакова, Н. В. Кузьминой, В. А. Сластенина лежат в основе всех других и включают умения анализировать педагогическую ситуацию, формулировать стратегические, тактические и оперативные задачи в области воспитания и обучения, вырабатывать стратегии их решения, оценивать продуктивные и непродуктивные проекты решения и способы их реализации, заново формулировать педагогические задачи и искать оптимальные пути их решения [1; 4]. Гностические умения необходимы на всех этапах решения педагогической задачи, тесно связаны с глубиной анализа педагогической ситуации, поэтому проблеме формирования данных умений студентов педагогического колледжа необходимо уделять особое внимание.

*Эффективность решения проблемы зависит от выполнения ряда условий:*

– выявление специфики профессиональной подготовки студентов педагогического колледжа (учет современных тенденций развития образования, реформирования системы среднего специального образования, учет возрастных и индивидуальных особенностей, этапа профессионального развития, специфики будущей профессиональной деятельности);

– определение места и роли гностических умений в структуре и содержании профессиональной подготовки педагога;

– построение модели гностических умений и структурно-функциональной модели их формирования в образовательном процессе педагогического колледжа;

– разработка соответствующей программы реализации модели формирования гностических умений, включающей цель, задачи, принципы, содержание и технологии;

– определение критериев сформированности гностических умений студентов педагогического колледжа;

– разработка методического сопровождения данного процесса в профессиональной подготовке студентов педагогического колледжа.

Специфика профессиональной подготовки студентов педагогического колледжа определяется тенденциями развития образовательной системы в целом и средне специального образования в частности (фундаментальность, непрерывность, гуманизация и гуманитаризация), целями и задачами профессиональной подготовки специалистов на данной ступени, возрастными и индивидуальными особенностями студентов, содержанием и технологиями работы со студентами (целесообразная интеграция школьных и вузовских форм методов работы).

Содержание в педагогическом колледже профессионально ориентировано, следовательно, характерной чертой становится повышение исследовательской работы студентов, включающей способы изучения ребенка, педагогического опыта других педагогов, что дает возможность объяснить причины поведения, увидеть пути совершенствования воспитания, обучения. Для реализации данного содержания необходимо наличие у будущих педагогов сформированных гностических умений.

Гностические умения являются системообразующим компонентом профессиональной готовности студентов педагогического колледжа: они органично входят в состав остальных групп умений и определяют итоговую эффективность профессиональной подготовки в колледже.

Гностические умения – это умения, представляющие собой систему и структуру действий педагога, направленных на анализ и решение психолого-педагогических ситуаций и задач с целью самообследования и саморазвития, а также с целью изучения и развития, как отдельной личности ребенка, так и группы детей в целом; результативность педагогической деятельности, которая по своему содержанию и функциям многогранна и предполагает овладение педагогами разнообразными профессиональными умениями.

Эффективность процесса формирования гностических умений у студентов педагогического колледжа связана со спецификой возрастного развития интеллектуальной сферы личности, а именно с развитием познавательных процессов (памяти, мышления, внимания). Эти процессы выступают критериями развития операционно-деятельностного компонента гностической



деятельности умений, а значит и профессионально-педагогической деятельности будущего педагога.

Качественная перестройка, связанная с развитием теоретического мышления, относится к 17–21 годам. Динамика обусловлена тем, что в онтогенезе сначала происходит развитие таких качеств, как аналитичность, глубина, а позднее на их основе формируются качества, обеспечивающие учет специфики будущего – гибкость, осознанность, перспективность, доказательность, исходя из этого, мы констатируем, что формирование гностических умений адекватно логике развития человека студенческого возраста [6].

Как показывает практика, воспитателями дошкольных образовательных учреждений являются в основном выпускники педагогических колледжей, поэтому мы обратились к проблеме формирования гностических умений именно у студентов этого типа учебных заведений. Необходимость ее решения на современном этапе развития педагогической науки обусловлена тем, что, во-первых, логика исследования в области изучения отдельных психических процессов и свойств личности привела к необходимости познания гностических умений. Во-вторых, аспект актуальности заключается в повышении требований к использованию гностических умений в профессиональной деятельности и определении их в качестве системообразующего компонента профессиональной деятельности будущего педагога.

Принимая во внимание, что одним из условий является построение структурно-функциональной модели формирования гностических умений в образовательном процессе педагогического колледжа, мы предприняли шаги по ее созданию (Рис. 1).

<b>Цель:</b> сформировать гностические умения студентов педагогического колледжа
<b>Задачи:</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>– формирование представлений о гностических умениях, значимости их использования в педагогической деятельности;</li> <li style="padding-left: 20px;">– формирование умений анализировать педагогические ситуации;</li> <li>– формирование умений формулировать стратегические, тактические, оперативные задачи в области воспитания и обучения и вырабатывать стратегии их решения;</li> <li>– формирование умений оценивать продуктивные и непродуктивные пути решения задач и способы их реализации, а также умений заново формулировать педагогические задачи и искать более продуктивные пути их решения.</li> </ul>
<b>принципы</b>
научности; историзма; единства, непрерывности и систематичности; линейности и последовательности; сознательности и активности; связи теории с жизнью, практикой; моделирования.
<b>содержание/блоки</b>

мотивационно-эмоциональный	информационно-содержательный	операционально-деятельностный	оценочно-рефлексивный
мотивационные свойства личности: мотиваторы – чувства, эмоции, мотивы, потребности	знания об изучаемом объекте: психологические, педагогические, методические; особенности соотношения этих знаний с текущей информацией	действия установления причинно-следственных связей – анализ, формирование педагогических задач, реконструкция и преобразование представлений, проектирование, поиск новых методов	рефлексия – сопоставление результатов, выявление причин отклонений.
<b>технологии</b>			
игровой метод, имитационные упражнения	проектировочный, анализ конкретных производственно-профессиональных ситуаций	проблемно-поисковый, исследовательский, разыгрывание ролей, полномасштабная деловая игра	диалогический метод, педагогическая практика
фронтальная работа, работа в микрогруппах, индивидуальная работа, работа в парах, деловая игра			
текстовые средства обучения (учебники и учебные пособия), учебные карты, визуальные средства обучения, наглядные пособия, печатный раздаточный материал, технические средства обучения			
<b>результат</b>			
эмоции, мотивация	базовые знания	качества мышления, наблюдательность	самооценка

Рис. 1. Модель формирования гностических умений у студентов

На основе созданной нами модели формирования гностических умений, мы разработали соответствующую **программу**. Цель и задачи программы, направлены на формирование представлений о гностических умениях, значимости их использования в педагогической деятельности; умений анализировать педагогические ситуации; умений формулировать стратегические, тактические, оперативные задачи в области воспитания и обучения и вырабатывать стратегии их решения; умений оценивать продуктивные и непродуктивные пути решения задач и способы их реализации, а также умений заново формулировать педагогические задачи и искать более продуктивные пути их решения.

**Принципы** построения программы включают следующие аспекты: научности; историзма; единства, непрерывности и систематичности; линейности и последовательности; сознательности и активности; связи теории с жизнью, практикой; моделирования.

Реализация предлагаемой нами программы в конечном итоге предполагает наличие сформированных гностических умений у студентов педагогического колледжа, оценить которые можно используя следующие **показатели**:

- построение алгоритма (последовательности) операций выполнения конкретных действий в структуре умения;
- планирование практического выполнения действий, составляющих гностическое умение;
- выполнение комплекса действий, составляющих гностическое умение;
- самоанализ результатов выполнения действий, составляющие гностическое умение в сопоставлении с целью деятельности.

В ходе экспериментальной деятельности нами была проверена необходимость и эффективность разработанной программы, с помощью ряда заданий. Студентам в первую очередь было предложено выявить свои знания и представления о значимости использования гностических умений в педагогической деятельности, с помощью теста. Особые трудности у студентов были связаны с выполнением следующих заданий: выбрать правильный ответ на вопрос, что является наиболее важным условием формирования гностических умений педагога, какие этапы необходимо соблюдать при решении педагогической задачи и анализе педагогической ситуации. Мы связываем это в первую очередь с тем, что у них не сформированы представления о гностических умениях, их сущности, структуре.

Такой вид задания как анализ педагогических ситуаций позволил нам определить уровень сформированности умений студентов выявлять проблемы, причины ситуации, определять позиции участников, оценивать их действия; сопоставляя с нормативными требованиями; представлять личную позицию. Студентам было предложено проанализировать ситуации, характерные для их деятельности в первые дни практики в ДООУ. В основном студенты частично выявляли проблему в представленной ситуации, позиции участников; причины возникшей ситуации определяли только, при условии, если они указаны; оценивая действия участников, не сопоставляли их с нормативными требованиями; особые проблемы вызвало представление личной позиции.

Для определения умения формулировать задачи в области воспитания и обучения и определять стратегии их решения студентам было предложено выбрать область образовательного процесса и сформулировать стратегическую, тактическую и оперативную задачи, определить стратегии их решения.

Данный тип задания позволил нам сделать вывод о том, что студенты либо частично формулируют задачи и определяют стратегию их решения, либо затрудняются в выполнении второй части задания

Умения оценивать продуктивные и непродуктивные проекты решения задач и способы их реализации студенты проявили посредством выполнения задания: познакомиться с проектами решения задачи в области воспитания и обучения (всего 3 проекта); оцените каждый из них; согласитесь или отвергните способы их реализации. Результаты показали: основная часть студентов недостаточно полно оценили предложенные проекты решения задач и способы их реализации, в некоторых случаях мотивировать свое решение затруднялись.

По результатам выполнения задания, связанного с умением формулировать новые педагогические задачи и осуществлять поиск более продуктивных путей их решения, можно говорить о том, что в основном студенты частично проанализировали предложенную ситуацию, но не могут обосновать ее целесообразность или нецелесообразность применения; затрудняются формулировать новую педагогическую задачу.

Результаты диагностики позволили нам, обосновать необходимость разработки модели формирования гностических умений и программу ее реализации в рамках таких учебных дисциплин как «Психолого-педагогический практикум» и «Педагогика».

В процессе непосредственной реализации программы мы в первую очередь обратили внимание на формирование потребности студентов в гностических умениях. В процессе бесед особое место отвели тому, что данные умения определяют успешность их деятельности на практике, а в будущем и как профессионализм педагога. Познакомили с характеристикой гностических умений, сформировали представления об их сущности, структуре, условиях формирования. Основное содержание программы направили на овладение студентами практическими умениями решать педагогические задачи и анализировать ситуации. Данные ситуации и задачи отражают специфику деятельности студентов на практике и деятельность педагогов – профессионалов. В основу программы мы также включили задания, которые позволяют студенту провести самоанализ результатов выполненных действий, составляющие гностическое умение: оценить себя по шкале достижений, ответить на вопросы опросника, проанализировать свои действия в работе с микрогруппой, оценить результативность принятого решения.

Эффективность разработанной программы подтверждается следующими результатами: 30% (из 0% на констатирующем этапе) студентов стали понимать значимость использования гностических умений в педагогической деятельности, научились анализировать педагогическую ситуацию; научились формулировать стратегические, тактические, оперативные задачи в области воспитания и обучения и вырабатывать стратегии их решения, оце-

нивать продуктивные и непродуктивные пути решения задач и способы их реализации, заново формулировать педагогические задачи и искать более продуктивные пути их решения. 62% (из 40% на констатирующем этапе) студентов – научились частично выявлять проблему при анализе педагогической ситуации; определять позиции участников; определять причины возникшей ситуации, если они указаны; оценивать действия участников, не сопоставляя их с нормативными требованиями; но испытывали проблемы в представлении личной позиции. Студенты научились частично формулировать предложенные педагогические задачи определять стратегию их решения, оценивать предложенные проекты решения задач в области воспитания и обучения и способы их реализации, но недостаточно полно, в некоторых случаях без мотивации своего решения; заново формулировать педагогические задачи без обоснования ее нецелесообразности и искать более продуктивные пути их решения. И только 8% студентов (из 60% на констатирующем этапе), все же не овладели умением выявлять проблему в представленной ситуации; умением определять позиции участников; затруднением в определении причин возникшей ситуации, даже если она указана; оцениванием действий участников, но без сопоставления их с нормативными требованиями; без представления личной позиции. Студенты научились частично формулировать предложенные педагогические задачи, но без определения стратегии их решения. Недостаточно полно оценивают предложенные проекты решения задач в области воспитания и обучения и способы их реализации (без мотивации своего решения); формулируют новые педагогические задачи, но без обоснования ее нецелесообразности.

Сравнительные данные, свидетельствующие об эффективности применения разработанной нами программы, представлены на (рис. 2).



Рис. 2. Распределение студентов по уровням сформированности гностических умений

Данные гистограммы отражают тенденцию преимущественного продвижения студентов экспериментальной группы в процессе формирова-

ния гностических умений. Проверка эффективности разработанной программы доказала правомерность выдвинутых положений и действенность условий формирования гностических умений студентов педагогического колледжа.

### **Библиографический список**

1. **Кузьмина, Н. В.** Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения [Текст] / Н. В. Кузьмина. – М., 1990.
2. **Моделирование педагогических ситуаций: проблемы повышения качества и эффективности общепедагогической подготовки учителя** [Текст] / Ю. Н. Кулюткина, Г. С. Сухобский – М., 1981.
3. **Морева, Н. А.** Технологии профессионального образования [Текст] / Н. А. Морева. – М.: АСADEMIА, 2005. – 432 с.
4. **Сластенин, В. А.** Формирование личности учителя советской школы в процессе профессиональной подготовки [Текст] / В. А. Сластенин. – М.: «Просвещение», 1976. – 224 с.
5. **Спирин, Л. Ф.** Теория и технология решения педагогических задач [Текст] / Л. Ф. Спирин – М.: «Российское педагогическое агентство», 1997. – 174 с.
6. **Тихомиров, О. К.** Психология мышления: уч. пособие для студентов высш. пед. уч. заведений [Текст] / О. К. Тихомиров. – 2-е изд. – М.: АСADEMIА, 2005. – 288 с.

*УДК 303.04*

*С. П. Орешкова*

## **УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ УМЕНИЙ УЧАЩИХСЯ СТРУКТУРИРОВАТЬ ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ МАТЕРИАЛ В УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

Сложность процессов, объектов и явлений современного мира определяют сложность проблем, возникающих перед человеком в различных областях теоретической и практической деятельности. Развитие науки и техники, появление современных информационных технологий привели к резкому увеличению объемов информации, превращению информации в производящую силу общества.

В этих условиях перед образованием стоит задача подготовки человека к эффективной работе с информацией. Учащийся должен знать методы и приемы построения нового знания на основе полученной информации; уметь перерабатывать, фильтровать; структурно, компактно, образно ее представлять; делать информацию наглядной, доступной для образно-чувственного восприятия.

Учебная деятельность в условиях непрерывного образования характеризуется не только значительным увеличением объёма знаний, но и усложнением его содержания. Процесс усвоения этих знаний, включение их в ранее построенную систему вызывает у учащихся существенные затруднения. Это связано не только со сложностью содержания изучаемых дисциплин, но и с тем, что учащиеся не владеют умениями выделять существенное и главное, включать новые знания в систему ранее сформированную, структурировать учебный материал. В тоже время как структурирование учебного материала, как указывает П. И. Пидкасистый, является важнейшим условием организации учебной деятельности студентов, дидактической целью которого является рациональность и экономичность в его усвоении и долговременном сохранении в памяти. Кроме того, структура учебного материала определяет характер учебной деятельности, влияет на расширение её познавательных и творческих возможностей, мотивацию учения и формирование интереса к нему. «Познавательный процесс обуславливается логической структурой содержания знаний и закономерностями усвоения», подчёркивает И. Я. Лернер [3].

Психологи придают большое значение оптимальной последовательности подачи информации в учебном процессе, влияющей на процесс её усвоения и на умственное развитие учащихся. А. Н. Леонтьев отмечает, что возникает формализм знаний без включения изучаемого в новые и содержательные отношения с ранее сформированной системой знаний [4]. Систему связей между понятиями и суждениями как действительное содержание всякого познания особого рода рассматривают А. М. Сохор, П. Г. Щедровицкий [5; 8].

Всё сказанное выше подчёркивает актуальность и значимость формирования в учебном процессе умений учащихся структурировать теоретический материал.

В психолого-педагогической науке имеются теоретические предпосылки изучения проблемы формирования умений учащихся структурировать теоретический материал:

– исследования отечественных психологов (Л. С. Выгодский, П. Я. Гальперин, Н. А. Менчинская, Н. Ф. Талызина, С. Л. Рубинштейн, Б. Г. Ананьев) и дидактов (Ю. К. Бабанский, В. Д. Давыдов, И. Я. Лернер, А. М. Сохор, А. В. Усова), посвященные разработке различных способов структурирования учебного материала;

– теории формирования умений (Ю. К. Бабанский, Е. Н. Кабанова-Меллер, Ю. М. Колягин, В. Т. Кудрявцев, Е. А. Милерян);

– теория планомерно-поэтапного формирования умственных действий и понятий (Н. А. Галатенко, П. Я. Гальперин, М. В. Гальперин, М. В. Гемезо, И. И. Ильясов, А. И. Подольский, Н. Ф. Талызина);

– дидактические приёмы и средства визуализации структуры учебного материала (опорные конспекты, сигналы, таблицы, рисунки и схемы), активизирующие учебно-познавательную деятельность обучаемых (О. С. Анисимов, В. П. Беспалько, А. М. Сохор, Н. Ф. Талызина и др.).

Несмотря на значительное количество работ, посвященных проблеме формирования учебных умений, недостаточно исследованной остаётся проблема формирования умений учащихся структурировать теоретический материал. В то время как именно это умение обеспечивает смысловую обработку учебного текста.

Опираясь на представление С. Л. Рубинштейна об обучении как «особом виде деятельности, для которого научение, овладение знаниями и навыками является не только результатом, но и целью», можно предположить, что учебная деятельность будет продуктивнее, если учащийся владеет умением структурировать теоретический материал, что обеспечит рациональность и экономичность его усвоения и долговременность сохранения в памяти. При этом учебная деятельность понимается как целенаправленное усвоение учащимися преимущественно обобщённых теоретических знаний и соответствующих им способов деятельности в процессе взаимодействия учащихся с содержанием в условиях организованного обучения.

Анализ психолого-педагогической литературы позволил выделить различные подходы учёных к пониманию структуры учебной деятельности, представленные в (табл. 1).

Содержанием учебной деятельности выступают теоретические знания: основные научные понятия, законы, научные факты, аксиомы, постулаты, следствия. В результате учебной деятельности выстраиваются содержательно-логические и (или) структурно-функциональные связи между элементами теоретического знания.

Таблица 1

**Различные подходы к структуре учебной деятельности**

<b>Авторы</b>	<b>Компоненты учебной деятельности</b>
1	2
Г. И. Вергелис	1. мотивационный; 2. содержательный; 3. операционный
В. В. Давыдов Д. Б. Эльконин	1. мотивационно-ориентировочный; 2. центральный (рабочий, исполнительский); 3. контрольно-оценочный
И. А. Зимняя	1. учебные действия мотивация; 2. учебные задачи в определённых ситуациях в различной форме заданий; 3. мотивация; 4. контроль; 5. оценка, переходящая в самооценку



1	2
Е. Н. Кабанова-Меллер	1. овладение системами знаний; 2. овладение умениями и навыками; 3. личностный (мотивационный) компонент; 4. овладение системами приёмов учебной работы; 5. овладение системами обобщённых приёмов управления своей учебной деятельностью; 6. явление переноса, т. е. возможность перенести известный приём на новую ситуацию
П. Я. Гальперин, Н. Ф. Талызина	1. мотивационно-целевой; 2. содержательно-ориентировочный; 3. действенно-операционный; 4. организационно-планирующий; 5. контрольно-оценочный
Ю. А. Конаржевский	1. потребность; 2. цель; 3. учебное действие; 4. контроль (самоконтроль)
Г. Ю. Ксензова	1. цель; 2. мотивы; 3. выбор средств; 4. действия; 5. самоконтроль; 6. самооценка
Е. Л. Матова	1. мотивация учения; 2. учебные задачи; а) цель; б) учебные действия; в) условия достижения цели (умение самоконтроля и самооценки)
В. Г. Пантелеева	1. учебно-познавательный интерес; 2. целеполагание; 3. учебные действия; 4. действия контроля; 5. действия оценки

Для нашего исследования ценно представление Е. Н. Кабановой-Меллер о структуре учебной деятельности, в которой особо выделена компонента системности знаний и системы приёмов учебной работы, что ещё раз показывает возможность и значимость формирования умений структурировать теоретический материал в учебной деятельности [2].

Уточнение понятийного аппарата исследования привело нас к анализу представлений учёных о процессе структурирования:

– установление связи между фактами, идеями и понятиями (Д. Брунер, 1962);

– способ материализации некоторых сторон умственной деятельности (Н. Ф. Талызина, 1967);

– установление последовательности, взаимосвязи составляющих единое целое элементов учебного материала (А. М. Сохор, 1974);

– установление существенных свойств (сторон) предметов и явлений окружающей действительности и существенных связей и отношений между ними (А. В. Усова, 1986);

– понимание информации, её накопление и размещение в смысловую систему в сознании (Д. П. Аусбель, 1989);

– процедура, с помощью которой составные элементы содержания учебного материала (понятия, законы, идеи, принципы, способы их передачи

учащимся и соответствующие действия учащихся по их усвоению) выстраиваются в определённых связях и отношениях, отражающих логику общественно-исторического процесса познания и его результатов; технологию процессов распознавания явлений, их упорядочивания и объяснении сущности явлений; преобразование явлений из одного состояния в другого (П. И. Пидкасистый, 1999);

– выделение «клеточки» элемента, в котором бы в свёрнутом виде был представлен предмет объяснения (Ю. В. Сенько, 2000).

Основываясь на анализе приведённых определений и пониманий сущности учебных умений, умение структурировать теоретический материал (УСТМ) понимается в исследованиях, как обобщенное интеллектуальное умение, характеризующее способность учащегося совершать интеллектуальную деятельность по представлению изучаемого теоретического материала в виде целостной структуры на основе выбранного принципа, в результате которой достигается качественно иное, более глубокое знание, чем то, которое имеется в простой сумме признаков, зафиксированных в учебном материале. Эта способность проявляется в меняющихся условиях и обладает свойством переноса на широкий круг различных ситуаций.

Такое понимание УСТМ позволяет отнести его к универсальным метаумениям, обеспечивающим продуктивность учебной деятельности.

УСТМ включает в себя учебные умения, реализуемые в учебной деятельности [1]: умение вывести более частные и конкретные знания из общих, абстрактных; умение анализировать (способность к анализу); умение обнаруживать в теоретическом материале генетически исходное существенное, всеобщее отношение, определяющее содержание и структуру объекта данных знаний; умение воспроизводить связи между отдельными элементами теоретического материала в особых предметных, графических или буквенных моделях, позволяющих изучать её свойства «в чистом виде»; умение конкретизировать генетически исходную, всеобщую связь изучаемого объекта в системе частных знаний о нём, удерживаемых вместе с тем в таком единстве, которое обеспечивает мыслительные переходы от частного к общему и обратно; умение переходить от выполнения действий в умственном плане к их выполнению во внешнем плане и обратно. Формирование каждого из этих умений в учебной деятельности влияет на формирование УСТМ.

Формированию у учащихся УСТМ способствует систематическое использование педагогом комплекса методических приёмов и средств, дающих образцы наглядного представления структур учебного материала в виде матриц связей, графов учебной информации, структурно-логических схем, опорных сигналов, сетевых графиков, планов проведения учебных занятий, листов основного содержания и т. п.

В проводимой опытно-экспериментальной работе нами использовался спецкурс по формированию умений структурировать теоретический мате-

риал на базе учебной дисциплины «Начертательная геометрия», который обогащал содержание образования материалом, ориентированным на процесс формирования УСТМ.

Анализ стандартов показывает что, несмотря на возможности дисциплины «Начертательная геометрия» целенаправленной проблемы структурирование теоретического материала в рамках этой дисциплины не обозначено. Это приводит к тому, что учащиеся испытывают затруднения в обучении [Текст] т. к. они не умеют создать ту систему знаний, которая включает в себя теоретическую основу для построения чертежей.

Для использования возможностей дисциплины «Начертательная геометрия» для формирования УСТМ требуется дополнить содержание образования материалом, ориентированным на формирование у учащегося УСТМ, как важнейшего ключевого интеллектуального метаумения современного человека, которое может быть перенесено и на другие предметы. Это даст возможность учащимся усвоить весь комплекс дисциплин соответствующего профиля, устанавливать связи между ними.

Спецкурс по формированию у учащихся УСТМ является органично интегрированным дополнением основной рабочей программы общепрофессиональной дисциплины «Начертательная геометрия» и отражает решение одной из развивающих задач изучения дисциплины – формирование умений структурировать теоретический материал. Основные разделы спецкурса сочетаются с модульными единицами изучаемой дисциплины и отражают основные этапы процесса формирования УСТМ в контексте функционально обусловленной структуры их профессиональной деятельности.

Для формирования умений структурировать теоретический материал, создано дидактическое обеспечение, включающее в себя – текстовые задания, учебные задания аналитического характера, темы рефератов, карточки-задания по темам курса для практических занятий, курс лекций по методам структурирования, методические указания для преподавателей-предметников по организации занятий для целенаправленного формирования УСТМ, методические указания для учащихся по использованию методов структурирования в учебной деятельности.

Программа спецкурса включала 4 раздела: *Раздел 1.* Ориентирование учащихся на овладение умениями структурировать теоретический материал (УСТМ). *Раздел 2.* Включение учащихся в процесс овладения умениями структурировать теоретический материал. *Раздел 3.* Отработка методов и приемов структурирования в работе с теоретическим материалом, применение УСТМ в новых нестандартных ситуациях. *Раздел 4.* Анализ и оценка успешности достижения цели – формирование умений учащихся структурировать теоретический материал.

Каждый раздел спецкурса соотносится с реализацией определенного этапа формирования умений структурировать теоретический материал (УСТМ):

*Этап 1. Мотивационно-ценностный* — осуществлялся с диагностики уровня сформированности умения структурировать теоретический материал, формулирование целей обучения структурированию на основе анализа функциональной значимости структурирования для перестройки уровней познавательной деятельности и соотносился с первым разделом спецкурса.

*Этап 2. Когнитивный* — включал в себя сообщение учащимся теоретических знаний — методов и способов структурирования теоретического материала, позволяющие способствовать развитию и реализации личностного потенциала учащегося. Применение этих способов на практических занятиях.

Этот этап соотносился со вторым разделом спецкурса.

*Этап 3. Процессуально-деятельностный* — соотносился с третьим разделом спецкурса и способствовал закреплению и осознанию УСТМ на уровне применения в рамках строго заданного фрагмента содержания, а также предполагает самостоятельное выполнение заданий по изучению новых тем курса дисциплин «Начертательная геометрия» и «Инженерная графика», поиск оптимального пути решения, его обоснование для решения практических задач.

*Этап 4. Рефлексивно-оценочный* — соотносился с четвертым разделом спецкурса и предполагал самооценку, самоанализ и анализ результатов по изучению и применению приемов и методов структурирования теоретического материала.

Данный спецкурс представлен лекционным курсом в объеме — 9 часов; практическими занятиями в объеме — 11 часов и самостоятельной работой студентов в объеме — 10 час, всего 30 часов .

Дидактическое обеспечение реализации спецкурса включает в себя использование дискуссионных, игровых, объяснительно-иллюстрированных методов обучения. В качестве приёмов формирования умений структурировать теоретический материал эффективными являются: подготовка аналитических материалов: составление планов, конспектов, выполнение аннотаций, рефератов, научно-аналитических обзоров технической литературы по теме, взаиморецензирование и саморецензирование, анализ и самоанализ результатов учебно-профессиональной деятельности; инструктирование; приёмы «выведения правила» и «подведение под правило».

*Процесс формирования умений учащихся структурировать теоретический материал характеризуется разными уровнями сформированности этого умения.*

Для первого (низкого) уровня свойственно умение учащихся выполнять лишь отдельные действия и операции, преимущественно без должного пони-

мания (механически), нарушение последовательности операций, использование линейных структур.

Для второго уровня (*средний уровень*) характерно выполнение всех операций, включает умение представить изученную тему в компактной форме в виде конспект-схем, блок-схем, диаграмм, структура представлена объёмными связями (связи установлены верно), умение привести примеры, грамотно формулировать вопросы к этой теме, знать перечень задач решаемых в ней;

Третий уровень (*высокий*) включает характеристики предыдущего уровня, также умение представлять большие разделы предмета во взаимозависимости, взаимосвязи и следствии тем, способность формулировать подробный план ответа по каждой описанной теме этого раздела с подкреплениями его соответствующими примерами (т. е. продемонстрировать глубокое знание разделов предмета), умение проводить самоконтроль и самокоррекцию всей описанной темы.

Мониторинг процесса формирования умений учащихся предполагает выделение критериально-оценочной базы. С этой целью обобщённое интеллектуальное умение структурировать теоретический материал представлялось нами через составляющие его действия: 1) использует знания основных операций по структурированию теоретического материала; 2) демонстрирует осознанность, полноту, последовательность операций структурирования теоретического материала; 3) использует оптимальный алгоритм деятельности по структурированию теоретического материала.

Для каждого из названных составляющих действий умения структурировать теоретический материал определены уровни их развития, что позволяет в целом оценивать уровень сформированности умений структурировать теоретический материал.

Для проведения опытно-экспериментальной работы (ОЭР) нами были выделены экспериментальная и контрольная группы. Для обеспечения достоверности результатов исследования в начале организации ОЭР был проведен первый контрольный срез с целью определения исходного уровня сформированности умений структурировать теоретический материал (УСТМ). По разработанным анкетам был проведен опрос студентов первого курса.

Однородность и правильность выбора экспериментальной и контрольной групп на начало опытно-экспериментальной работы подтверждена незначительностью различий анализируемых показателей с использованием «Критерия Фишера», который применялся и при определении эффективности формирования УСТМ по окончании спецкурса.

Анализ результатов на начало и окончание ОЭР проводился по материалам: опросника на выявление мотивации (признания учащимися значимости) на формирование УСТМ в учебной и профессиональной деятельности; теста на знание предмета «Начертательная геометрия»; теста на выявление у уча-

щихся понимания сущности приемов применяемых при структурировании теоретического материала. Для оценки сформированности у студентов умения структурировать учебный материал был использован текст из курса «Начертательной геометрии» по теме «Задание точки, прямой, плоскости и многогранников на комплексном чертеже Монжа» из учебника А. А Чекмарева [6; 7], в котором были введены некоторые неточности и был нарушен логический порядок изложения. В общей сложности текст содержал 9 определений, 18 формул, 12 рисунков и ссылок на них, 5 выводов и аксиом, 15 примеров.)

В экспериментальной группе обучение происходило по разработанной дидактической модели формирования умений структурировать учебный теоретический материал при изучении графической дисциплины по разработанному спецкурсу.

Результаты исследования эффективности обучения этой группы сравнивались с результатами контрольной группы, в которой изучение названной учебной дисциплины велось традиционным способом.

В результате реализации спецкурса хорошо прослеживается позитивная динамика формирования УСТМ, что видно (рис. 1).

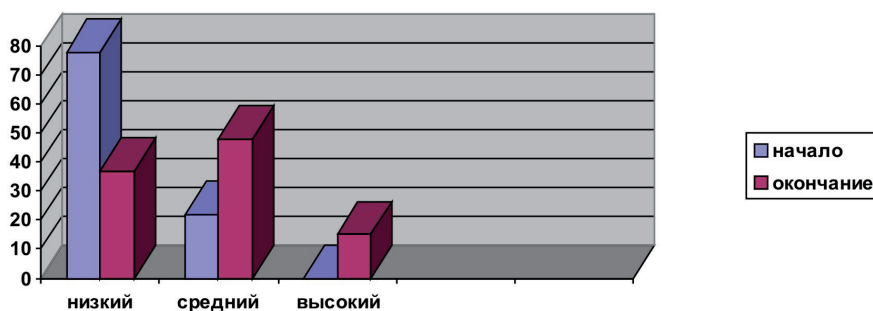


Рис. 1. Динамика формирования УСТМ у экспериментальных групп (%).

У контрольных групп такая динамика в формировании УСТМ отсутствует, что видно на гистограмме на (рис. 2).

Так как в контрольных группах обучение велось обычными методами, без обучения структурированию, студенты использовали УСТМ на интуитивном уровне.

Анализ результатов опытно-экспериментальной работы позволил сделать вывод о том, что последовательная реализация всех разделов спецкурса в их единстве и взаимосвязи обеспечивает эффективное формирование УСТМ у учащихся в процессе изучения общепрофессиональной дисциплины «Начертательная геометрия».

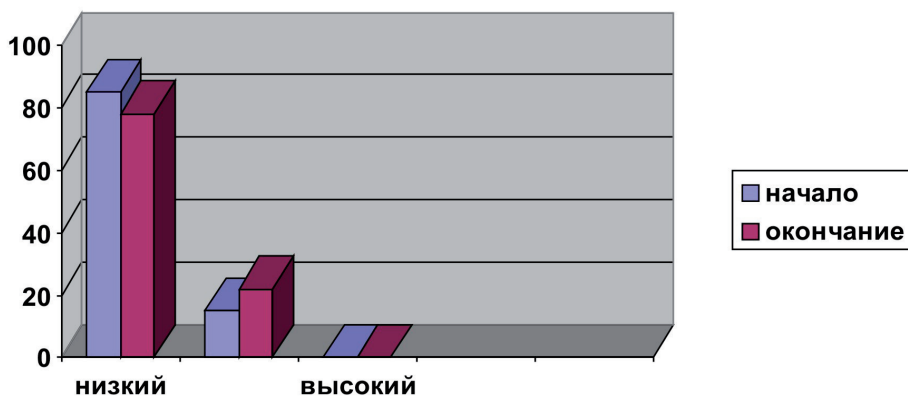


Рис. 2. Динамика формирования УСТМ у контрольных групп (%).

Положительная динамика в изменении уровней, характеризующих обобщенное интеллектуальное умение структурировать теоретический материал, показывает, что реализация разработанного спецкурса способствует рациональному и экономичному усвоению знаний, сохранению их в памяти, что в целом повышает качество обучения.

### Библиографический список

1. **Давыдов, В. В.** Психологическая теория; учебной деятельности и методов начального обучения, основанных на содержательном обобщении. [Текст] / В. В. Давыдов. – Томск.: Пеленг, 1992. – 115 с.
2. **Кабанова-Меллер, Е. Н.** Формирование приемов умственной деятельности и умственное развитие учащихся [Текст] / Е. Н.Кабанова-Меллер. – М.: Просвещение,1958. – 288 с.
3. **Лернер, И. Я.** О методах обучения [Текст] / И. Я. Лернер, М. Н. Скаткин. // Советская педагогика. – М., 1995. – № 3. – 125 с.
4. **Леонтьев, А. Н.** Деятельность. Сознание. Личность [Текст] / А. Н. Леонтьев. – М.: Политиздат, 1975. – 304 с.
5. **Сохор, А. М.** Логическая структура учебного материала. Вопросы дидактического анализа [Текст] / А. М. Сохор. – М.: Педагогика, 1974. – 192 с.
6. **Чекмарев, А. А.** Инженерная графика : Справочные материалы [Текст] / А. А. Чекмарев, В. К. Осипов. – М.: «ВЛАДОС», 2004. – 416 с.: ил. – («Справочные материалы»)
7. **Чекмарев, А. А.** Начертательная геометрия. Инженерная геометрия. Инженерная и машинная графика. Программа, контрольные задания и методические указания для студентов-заочников инженерно-технических и педагогических специальностей вузов : методические указания [Текст] / А. А. Чекмарев. – 2-е изд.,испр. – М.: Высшая школа, 2001. – 154 с.
8. **Щедровицкий, П. Г.** Проблемы методологии системного исследования [Текст] / П. Г. Щедровицкий – М.: Знание, 1964. – С. 40–41.

*А. М. Мусаева*

## **ВОСПИТАНИЕ ПАТРИОТИЗМА УЧАЩИХСЯ СРЕДСТВАМИ МУЗЕЙНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

В числе мероприятий по реализации государственной программы «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2001–2005 годы» приоритетное внимание уделено созданию нормативно-правовой базы по патриотическому воспитанию граждан Российской Федерации. Планируется разработка и внесение в Правительство РФ проектов решений об общественных музеях (в школах, вузах, трудовых коллективах и др.). Исполнителями этих решений призваны стать Минобразование России, Минкультуры России, Минюст России, Союз краеведов России, органы исполнительной власти субъектов Российской Федерации. Результатом такой работы должны стать нормативно-правовые акты по созданию общественных музеев. [5; 6]

В педагогической литературе многие аспекты патриотического воспитания достаточно изучены, поэтому мы остановимся на школьном музее, как эффективном средстве воспитания.

Традиционно музей воспринимается в общественном сознании как источник знаний об истории и культуре народа и страны. Между тем музей может выполнять не только информативную функцию, но способен стать основой для различных видов деятельности, в которые вступают школьники. Это познавательная, поисковая, организаторская, творческая и другие виды деятельности, которые в совокупности составляют музейную деятельность. Музей выступает как интегрированное средство междисциплинарного назначения. Это могут быть музеи: историко-патриотические, истории школы и микрорайона, экологические, технические, народных промыслов, культуры и быта, литературный, мемориальный и другие музеи.

В основе существования и развития любой исторической общности людей лежит духовный стержень, который базируется на чувстве патриотизма, чувстве любви, уважения к предкам, долга перед Отечеством.

Воспитание патриотизма – важнейшего качества личности гражданина своей страны осуществляется, прежде всего, при всестороннем познании «малой Родины» и является основной целью патриотического воспитания средствами музея. Музей способен посредством эмоционального восприятия материальных ценностей национальной культуры воздействовать на формирование чувств и сознания человека.

Известно, что единение людей по этническому принципу базируется на исторической памяти, как важнейшем эмоциональном компоненте интег-



ративного личностного новообразования, каким является патриотизм. Следовательно, не только знание, историческое знание в данном случае, но и бережное отношение к этим знаниям будут способствовать эффективности патриотического воспитания. В практике школ посещение музеев преимущественно ориентировано на младший школьный возраст, который отличается чрезмерной эмоциональностью и образностью мышления и восприятия. Однако в подростковом и старшем школьном возрасте посещение музея может также быть эффективным, так как эти возрастные категории по утверждению психологов отличаются сенситивностью и вдумчивым отношением к формирующимся ценностям, к ценностям национальным, которые как известно, занимают приоритетное место в иерархии ценностей подростков.

В школах Дагестана имеется достаточное количество музеев, и их посещение планируется практически всеми учителями-историками, литературоведами, классными руководителями. Большим педагогическим эффектом обладает школьный музей созданный усилиями самих школьников.

Школьный музей содействует развитию познавательных способностей детей. Учащиеся работают с литературой, энциклопедиями, документами, знакомятся с архивными материалами, обращаются за помощью в сборе материалов к населению и т. д. Документальные материалы школьных музеев, используемые на уроках, оживляют учебный процесс, наполняют его более конкретным содержанием, способствуют прочному усвоению знаний, оказывают большое эмоциональное воздействие на учащихся. Школьный музей является одним из видов народных музеев.

Известно, что патриотическое воспитание в рамках школьного обучения может осуществляться в различных видах деятельности: *учебной* (интеллектуально-познавательной), *внеклассной* (проводимой в дополнение к учебному процессу, *внешкольной* – при помощи общественных организаций, функционирующих в помощь общеобразовательной школе).

Любая форма организации внеклассной и внешкольной работы должна полно раскрывать ее содержание, создавать оптимальные условия для развития школьников.

Важнейший критерий эффективности музейной деятельности – интерес, удовлетворение, радость.

Другой критерий – интеллектуальный и эмоциональный отклик учащихся, которые проявляются как в процессе деятельности, так и по ее завершению.

Третьим критерием эффективности работы по созданию школьного музея является реальный результат поисковой, творческой, организаторской деятельности, которую осуществляют дети. В индивидуальной или массовой форме. Этот критерий становится очевидным особенно тогда, когда деятельность участников подвергается общественной оценке.

Именно по этим критериям можно обнаружить те глубокие внутренние процессы, которые стимулировали поиск, творческие усилия, воображение, волю учащихся, а главное воздействовали на формирование чувства любви к своей культуре, краю.

Возможности школьного музея уже давно используются в воспитательной работе в практике школ. Учебные лекции в музее, встречи с интересными людьми, обновление экспозиции музея, обработка экспонатов, пропаганда собранных материалов помогают поддерживать и сохранять у ребят устойчивый интерес к краеведению... По мнению ученых: «Музей и краеведение способствуют воспитанию культуры межнациональных отношений, формированию гражданской позиции, помогают раскрыть единство и связь истории родного края с историей государства» [13].

Как показывает практика, совместная поисковая, творческая деятельность объединяет школьников, сплачивает в единый коллектив. Получив задание, учащиеся разрабатывают программу работы, согласуют ее с учителем истории и работниками школьного музея, структурируют стратегическую цель на задачи, обсуждают возможные способы их реализации. На первом этапе осуществляется сбор имеющихся в печати сведений, затем идет сбор полевого материала. В этих целях зачастую школьникам приходится выезжать даже за пределы республики. При этом поддерживается тесная связь с родственниками пропавшего без вести воина и другими заинтересованными людьми (идет сбор семейных фотографий, документов, различных реликвий, одежды и др.). Произвольно формируется инициативная группа из школьников, педагогов и заинтересованных в результатах поиска лиц. Это способствует формированию чувства сопричастности к проблемам общенационального масштаба, заинтересованности в результативности поиска, понимание общественной значимости своей деятельности. На наш взгляд, эти чувства в последующем становятся основой для формирования патриотических чувств и сознания школьников. Выявленные в ходе поиска материальные предметы выступают в качестве потенциальных экспонатов школьного музея.

Важным аспектом работы по патриотическому воспитанию школьников средствами музея выступает фигура экскурсовода. В роли экскурсовода может выступать как школьник-энтузиаст музейного дела, так учитель истории, другой педагог. Важно, чтобы в его деятельности главным было не «информирование», сообщение определенных знаний, а формирование исторической памяти, представлений, ассоциаций и опыта слушателя. Особый эмоциональный фон создается благодаря совместному прослушиванию этой информации, ее последующему совместному обсуждению в референтной группе, что и способствует формированию личностной позиции по данному вопросу. Доказано, что активность субъекта в познании ценностей истории и культуры средствами музейной экспозиции и информационного воздей-

твия в значительной степени зависит от культуры речи, эмоционального фона речи, мимики и жестов экскурсовода. При этом следует помнить о том, что экскурсия фиксирует значимость существования музея, узнавание которого как такового входит в сумму знаний о предметном мире, об истории Дагестана, России. Комментарий экскурсовода дополняет и углубляет созерцание экспозиции, однако экскурсия не выходит за пределы освоения предметной «знаковой среды». Важно учитывать то обстоятельство, что зрительное восприятие информации слушателем занимает доминирующее значение. Наглядно-образное восприятие музейных экспонатов выступает в качестве средства перманентного воздействия на посетителя музея на протяжении достаточно длительного периода времени. Принципиальным представляется учет важной особенности воздействия музейной экспозиции, которая проявляется в том, что она одновременно воздействует на сознание и эмоциональную сферу школьника-посетителя.

Поэтому для закрепления эффекта посещения музея педагоги могут предложить школьникам в зависимости от возраста – написание сочинения, творческое задание – рисунок, дискуссию и т. п. Эти задания помогут учащимся закрепить полученные в результате посещения музея знания и впечатления с тем, чтобы, осознав их, превратить в личные убеждения и чувства.

Таким образом, посещение музея для школьников должно стать событием («со-бытие» взрослых и детей), которое в рамках событийной концепции психологического времени объясняет особенности психического отражения человеком времени, его скорости, насыщенности, продолжительности в зависимости от числа и интенсивности происходящих в жизни событий, изменений во внешней среде (природной и социальной), во внутреннем мире человека (мыслях и чувствах) и т. д.

Таким образом, школьный музей является важным средством патриотического воспитания школьников, так как способствует формированию чувства национальной гордости за малую Родину и ее героев, укреплению важного консолидирующего фактора – исторической памяти народа. А без исторической памяти нет и народа.

Исследование данной проблемы влечет за собой необходимость формулирования основных принципов музейной деятельности, в числе которых нами определены: принцип историзма, принцип объективности; принцип преемственности. Эти принципы помогают в структурировании экспозиционного фонда музея по разделам, что помогает в организации учебно-воспитательной деятельности средствами музея.

В школьном музее проводятся различные воспитательные мероприятия патриотической направленности – встречи с ветеранами войн, пресс-конференции с известными людьми в республике, городе, ауле, различные фестивали, конкурса чтецов на патриотическую тематику.

### Выводы:

1. Музей занимает важное место в системе патриотического воспитания школьников.
2. Музей обладает определенным просветительным и воспитательным потенциалом, выступая в роли открытой педагогической системы.
3. Музейные экспонаты оказывают значительное эмоциональное воздействие на формирование патриотических чувств и сознания у школьников.

### Библиографический список

1. **Быков, А.** Организационно-педагогические вопросы патриотического воспитания в школе [Текст]. / Воспитательная работа. – 2007. – № 5. – С. 4–5.
2. **Возлинский, Г. М.** Патриотизм – есть чувство любви к Родине [Текст] / Г. М. Воозлинский // Национальная безопасность и геополитика России. – 2000. – № 3. – С. 80–83.
3. **Газман, О. С.** Общественное гражданское воспитание: Взгляд в будущее [Текст] / О. С. Газман // Советская педагогика. – 1990, – № 7. – С. 38–44.
4. **Государственная программа «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2001–2005 годы»** [Текст]: Российский государственный военный историко-культурный центр при Правительстве РФ, – 2001. – 51 с.
5. **Государственная Программа «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2006–2010 годы»** [Текст]: Постановление Правительства России № 422 от 11 июля 2005 г.
6. **Глазунова, И. Н.** Патриотическое воспитание старшеклассников в учебно-воспитательной деятельности: [Текст] / И. Н. Глазунова. дис. ...канд.пед.наук. – Липецк, 2002. – 174 с.
7. **Клименко, И. М.** Формирование патриотизма в процессе обучения истории и внеучебной работы: [Текст] / И. М. Клименко. дис. ...канд.пед.наук. – Екатеринбург, 1999. – 238 с.
8. **Пионтковский, В. В.** Формирование патриотического сознания старшеклассников: [Текст] / В. В. Пионтковский. дис. ...канд.пед.наук. – Якутск, 2002. – 162 с.
9. **Петрянкина, А. П.** Воспитание патриотически – ориентированной личности старшеклассника в процессе изучения истории в современных условиях: [Текст] / А. П. Петрянкина. дис. ...канд.пед.наук. – Казань, 2002. – 257 с.
10. **Сенюк, Д. С.** Духовно-патриотическое воспитание старшеклассников в процессе туристско-краеведческой работы: [Текст] / Д. С. Сенюк. дис. ...канд.пед.наук. – М.: 2002. – 134 с.
11. **Соколовская, Ю. Б.** Педагогические аспекты формирования нравственно-патриотических качеств у старших школьников: [Текст] / Ю. Б. Соколовская. дис. ...канд.пед.наук. – Саратов, 2001. – 130 с.
12. **Леонтьев, А. А.** Деятельность. Сознание. Личность. [Текст] / А. А. Леонтьев. – М: Политиздат, 1975.

13. Малкин, Г., Асланов, Г. Патриотическое и интернациональное воспитание учащихся через школьный музей. [Текст] / Г. Малкин, Г. Асланов. – Махачкала, 1980. – 102 с.

УДК 373.1.02

*С. А. Курносова*

### **УРОКИ ОБЩЕНИЯ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ КАК ЭФФЕКТИВНАЯ ФОРМА ВОСПИТАНИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ ОТЗЫВЧИВОСТИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**

Воспринимая «внешний материал», ребёнок наделяет его разрушающим или созидующим потенциалом. Необходимо смотреть на это реалистично: видеть действительные потенциалы в обеих возможностях. Тем не менее, практика показала возможность завести «механизмы», питающие эмоциональную отзывчивость ребёнка – «механизмы» эмпатии, социальной перцепции, идентификации, проекции, децентрации.

В содержании образования младших школьников появились *уроки общения* – особая форма общения–взаимодействия учителя и учащихся, и специальные методики – «*Дневник настроения*» и «*Дневник ощущений*». Их замысел – виртуальное перенесение ребёнка в пространство личностных смыслов другого человека, моделирование обстоятельств Другого (человека, животного) и погружение в них ученика, внутренний диалог ребёнка с Другими. В дневники настроения и дневники ощущений младших школьников заложена педагогическая идея провокации учащихся к духовному усилию и осмыслению своих переживаний (событий собственной жизни) с новой точки зрения, инициирования выхода ребёнка на новые отношения с самим собой, с другими людьми и природой. Каждое обращение ребёнка к своему дневнику мыслится нами в качестве позитивного микровоздействия, способствующего накоплению младшими школьниками первоначального опыта работы над собой. (Согласно культурно-исторической теории развития психики и сознания, для ребёнка 6–7-ми лет характерно только начало дифференциации внутренней и внешней стороны его личности, возникновение некоторого интеллектуального момента между переживанием и непосредственным поступком; в этом возрасте только возникает осмысленная ориентировка в собственных переживаниях (ребёнок только открывает сам факт существования собственных переживаний); впервые возникает внутренняя борьба переживаний; впервые возникает логика чувств, их обобщение

ние; возникает уровень запросов к самому себе, к своему успеху, к своему положению – эти сложные образования только возникают к семи годам.)

*Дневники настроения* предложены первоклассникам. Ежедневно, в начале учебного дня и после уроков дети рисуют настроение: своё – на начальном этапе (продолжительность которого в каждой детской группе индивидуальна), а позднее – настроение соседа по парте, стараются «угадать» причину такого настроения. Один раз в неделю в школе проводятся уроки общения, на которых учащиеся первых классов также работают с дневниками настроения.

*Цель* методики ведения дневников настроения – актуализировать у детей физиологическую предпосылку к эмоциональному сопереживанию, пробудить у младших школьников интерес к наблюдению за собой и внешним миром. На этом этапе у ребёнка формируется умение распознавать собственные эмоции и эмоциональные состояния других людей. Методика дневников настроения помогает учителю определять содержание общения–взаимодействия с воспитанниками, учебного материала, встреч с родителями ребёнка и т. п.

Одним из методических решений явилось использование учащимися первых классов знаковой системы при фиксации своего настроения (грусть, радость, печаль, недовольство, приятные переживания и т. п.; к примеру, удовлетворение от осмысления себя творцом радости своих родителей, одноклассника, учителя): «солнышко», «солнышко и набежавшая на него тучка», «тучка с молнией», «тучка, проливающая капли–слёзы». Используется также условленная цветовая гамма – установленная по соглашению с детьми, в каждом классе – своя. К концу учебного года учащиеся уже могут мотивировать своё настроение письменно.

*Дневники ощущений* предложены учащимся 2–4-х классов для работы на уроках общения один раз в неделю: учащимся предлагаются для обсуждения и рисования эмоционально насыщенные темы, которые инициируют переживания детей, обнаруживают для них самих недостаточность лежащего на поверхности эмоционального реагирования на ту или иную тему. Это состояния: одиночества, радости, печали, страха и т. п.; ситуации из школьной жизни, домашние; отношения: «учитель–ученик», «ученик–ученик», «ребёнок–живая природа». Тематика уроков общения в каждом классе своя, складывается из актуальных потребностей учащихся и может быть следующей:

*Тематический блок «Семья»*

- «У нас в семье праздник»
- «Когда я ощущаю покой»
- «Когда я рад за моего папу (мою маму, моего брата)»
- «В нашей семье традиция: держать совет»

– «Мой папа (моя мама, бабушка, ...) учит меня..., и это вызывает у меня чувство...»

*Тематический блок «Школа»*

– «Я превратился в учебник математики (чтения, русского языка, ...) и ощущаю ...»

– «Мне было хорошо (радостно, я переживал ощущение полёта), когда...»

– «Я могу помочь однокласснику»

– «Когда я радуюсь вместе с моим другом»

– «Я с честью вышел из ситуации, когда...»

*Тематический блок «Человек и живая природа»*

– «Я хочу превратиться в ... (животное, растение), потому что...»

– «Я превратился в чистый воздух (лесную тропинку, ...) и ощущаю...»

– «Живой мир вызывает у меня ... (радость, восторг, удивление, а иногда и грусть, заставляет быть добрее, укрепляет моё душевное здоровье, ...)»

– «Я очень похож на ... (растение, животное) потому, что мы одинаково чувствуем...»

– «Да как вы могли?! Они же живые! Понимаете, жи-вы-е!»

*Цель* методики ведения *дневников ощущений* – направление процесса установления предметной связи эмоции в социально значимое русло. Воспитание определённого отношения к предмету эмоции, которое впоследствии, вероятно, проявится в обусловленном моральными нормами поведении, идёт через развитие интереса анализировать свои эмоции, чувства, поступки по отношению к другим людям, воспитание умения управлять своим настроением и самочувствием. Дневники ощущений позволяют помочь детям в осмыслении увиденного с позиции значимости и ценности для себя. Через собственное духовное усилие ребёнка возможен запуск внутренних механизмов жизнеспособности эмоциональной отзывчивости. (Ср.: На подготовительном этапе дети работают в основном с дискретными эмоциями, пробуждаемыми происходящими событиями, которые воспринимает ребёнок. Нравственную же направленность эмоции приобретают через волевое устремление, отсюда, на втором этапе важно научить детей управлять эмоциями, направляя их в социально значимое русло.) Важным технологическим элементом на этом этапе является возможность работать на «живом материале», обсуждая с детьми темы, которые они заявляют своими рисунками, высказываниями, проявленными чувствами, желаниями. На этом этапе также продолжается работа по развитию способностей младших школьников распознавать собственные эмоции и эмоциональные состояния окружающих людей. Методика помогает педагогам в создании комфортной среды, в которой дети раскрепощаются, отключают психологические защиты, высвобождают свой творческий потенциал. В решении этих задач педагогу помогают специальные упражнения:

– на релаксацию (способствуют расслаблению, ощущению покоя, приобретению способности управлять своими мыслями; осознанию того, что отвлекает и избавлению от этого);

– музыкотерапевтические (направлены на развитие слуховых ощущений ребёнка, помощь в снятии напряжения, раздражения, тревожности);

– арттерапевтические (их цель – развитие сенсорной сферы детей, коррекция эмоциональной сферы ребёнка; обучение навыкам адекватного приятия и выражения эмоций в красках, контурах);

– на развитие образной памяти (их назначение – открыть перед детьми удивительный мир ощущений и образов, помочь ярче воспринимать окружающий мир, улучшить память, научить избавляться от неприятных переживаний).

Подготовкой к появлению у детей навыков сохранения и разумной реализации индивидуального потенциала здоровья может стать знакомство учащихся с «техниками заботы о самом себе» [4]: техника блокирования неадекватности реагирования, техника творческого самовоспроизведения, техника релаксации, техника мечтания, техника самолюбования и др.

Младшие школьники испытывают потребность в рисовании как способе передачи своих переживаний. Выражая свои мысли и впечатления в рисунках, дети не просто изображают предмет или явление, но и обозначают свой индивидуальный эмоциональный опыт (опыт оценочных суждений), передают свою эмоционально-нравственную оценку этих объектов или явлений. Например, положительных героев дети изображают большими, красивыми, а в изображении отрицательного героя дети стремятся передать его внутреннюю порочность, рисуя его намеренно преувеличено уродливо, карикатурно.

Воспитанию интереса ребёнка к его внутреннему миру, предупреждению закрытости ученика к индивидуальному эмоциональному опыту Другого содействует актёрский тренинг [2]. Каждый ребёнок – великий актёр, и необходимо поддерживать в нём эти актёрские способности, культивировать ролевое разнообразие: *«Я представляю, как маме тяжело сейчас. Она пытается всем уделять внимание. Мама старается, чтобы я не обиделась на неё за то, что она уделяет больше внимания моему маленькому брату. Но я на маму не обижаюсь, потому что знаю, что она меня любит. Если бы я сейчас была на мамином месте, я бы не справилась. А мои мама с папой всегда со всем справляются. Мне кажется, что роль папы ещё тяжелее. Ему приходится ходить на работу, чинить всё в доме, делать перестановки, поднимать то, что мне и маме не под силу. В общем, роль мамы с папой самая тяжёлая для меня» (Ольга Ш.)*

Можно предложить ученикам представить себя в любой роли, в тех или иных обстоятельствах и рассказать и нарисовать то, что они чувствуют, переживают, и как они будут действовать. Дети охотно включаются в подоб-



ные игры воображения, рисуют и составляют рассказы-сказки, раскрывая в них свой духовный облик. Создаваемые детским воображением картины в подобных сказках-рассказах своеобразно, чисто по-детски отражают нравственные, эстетические и политические идеи нашего общества и дают богатый материал для характеристики духовной жизни детей. Общеизвестно, что направленность идейных устремлений взрослого человека в решающей мере определяется тем, какими мыслями впервые в его жизни были вызваны чувства радости и печали, симпатии и враждебности, сочувствия и порицания и др. В содержании эмоционального опыта, в направленности мыслей (оценочных суждений) младшего школьника выражается богатство его духовной жизни (несмотря на действующую конкретность, образность мышления).

Нередко дети высказывают своё неодобрение или одобрение тем, что пишут письмо, и уже в самом процессе составления письма проявляется и утверждается их способность понимать самих себя и Других, изменить точку зрения, принять роль Другого и т. п. И именно чувство является наиболее действенным, наиболее конкретным выражением ребёнком своего отношения к окружающему миру. Так, В. А. Сухомлинский говорил, что уже в том, что ребёнок мысленно осуждает плохой поступок и одобряет хороший, заключается его деятельность, его духовная работа:

*Методика «Письмо лесным жителям»*

*От кого: От детей средней школы № 2 г. Петропавловска-Камчатского.*

*Кому: Письмо лесным жителям.*

*Куда: Камчатский полуостров, в лес, в горы, в норы, в берлоги.*

*«Здравствуй, дорогой друг ёжик. Пишет тебе Антон Екименков. Я хотел бы помочь тебе и твоим лесным друзьям. Убрать все ловушки и сделать всем твоим лесным друзьям и тебе тоже домики. Но не всем хочется беречь природу. Ну, пока.»*

Преобразующий опыт показал, что именно когда за новым увиденным младшему школьнику видятся иные отношения к объекту, тогда, в осмыслении увиденного, в духовном усилии развивающаяся личность обогащает палитру эмоциональной отзывчивости на мир; через духовное усилие, через осмысление отношений «учитель–ученик», «ученик–ученик», «ребёнок–живая природа» с новой точки зрения младший школьник выходит на новые отношения с миром. Эмоции учащихся начальных классов здесь выступают психологическими развивающимися механизмами непосредственного переживания детьми отношений к объекту или явлению, к конкретной ситуации и их когнитивную оценку. Педагог призван помочь младшему школьнику с позиции значимости и ценности подойти к оценке новой стороны жизни.

Эмоциональная отзывчивость не имеет прямой разовой и однолинейной формы своего выражения, она проявляет себя в речи, в действиях, поступ-

ках, в эмоциональных реакциях воспитанников. Поскольку эмоциональная отзывчивость имеет три формы, три субстанции своего существования, есть необходимость в трёх воспитательных каналах педагогического влияния. На одном уроке педагог может использовать все три метода воспитания, направленных на соединение разума, эмоций и последующих действий как форм выражения эмоциональной отзывчивости ребёнка к социальному или природному объекту: к разуму воспитанников апеллирует слово педагога; на эмоциональное отношение учеников педагог влияет посредством собственных оценочных суждений, демонстрации своего отношения (к ценности жизни человека, животного, растения); практическо-действенная сторона сложится в ходе непосредственно организуемых действий воспитанников (большое удовлетворение учащимся приносит работа по изготовлению предметов для других людей – игрушек для малышей в детском доме, в реабилитационном школе–интернате и др.).

Осмыслению детьми отношений (между людьми, между человеком и природой) с ценностных позиций содействуют, во-первых, рефлексивность диалога: в атмосфере общности эмоциональных переживаний каждый ученик получает возможность не только узнать мнение учителя и одноклассников, но и как-то к нему отнестись и свободно выразить своё отношение. Во-вторых, идея принадлежности человека миру людей и природы (схожести человека с другим человеком, с животным, растением, «сопричастность всему сущему на свете» (Г. С. Батищев) [1], оживляющая внутренний механизм идентификации с Другим.

Так, эмоциональная отзывчивость детей к живому явлению обогащается, когда они наблюдают и оценивают его состояние. Условием воспитания способности к пониманию состояний объектов живого мира и сопереживания им становится опора на положительное: *«Я хотел бы превратиться в гусеницу – она хорошая; в собаку – она добрая, пушистая, ласковая, когда я на неё смотрю, мне её жалко»*. Основой эмоциональной отзывчивости в этом случае является феномен децентрации – способность встать на позицию животного или растения, понять его, увидеть ситуацию его глазами: *«Я чувствую гнев и холод, когда моих братьев и сестёр убивают»*.

Детские творческие работы – объявление богатства спектра ощущений детьми счастья, тепла, солнца, радости; свидетельство накопления детьми опыта ощущения счастья каждого дня, счастья от взаимопонимания с другими людьми, от общения со своим «внутренним человеком», от погружения в мир своих чувств и переживаний общения с природой; от многообразия впечатлений и ощущений, заполняющих внутренний мир ребёнка. Например:

*Тема занятия: «В нашей семье традиция: держать совет»*

*Цель занятия – провести ребёнка от его эмоционально-ценностного самоотношения через его интерес к состоянию души Другого до приня-*

тия других людей. Воспитательный потенциал предложенной ситуации и эффективность педагогических способов его реализации уже на первой встрече оценила третьеклассница: *«Я советуюсь с мамой. Моё чувство похоже на большое, твёрдое зелёное яблоко. Я ощущаю гордость, уверенность, мне совсем не страшно. Я знаю, что бабушке с мамой тоже приятно. Мы любим друг друга».*

*Тема занятия: «Я с честью вышел из ситуации, когда ...»*

*Цели и задачи занятия:* формирование навыков адекватного выражения эмоций; снятие напряжения у детей; помощь в осознании и словесном и графическом выражении своих внутренних конфликтов. Комментарий ученицы: *«Я вернула книгу учителю: пусть ребята пользуются. Сначала мне было больно, потому что это была жадность. Потом было легко, приятно, спокойно. Я была смелой, я молодец. Учительница мне помогла».*

Уже первый опыт ведения дневников обнаружил собственное желание младших школьников наблюдать за своим настроением и анализировать свои ощущения, а также стремление передавать эмоциональную сторону своей жизни в продуктах творческой деятельности: *«А я хочу нарисовать это чувство!»*, *«А я прямо увидел цвет, как я переживаю!»*, *«А давайте сделаем...»* и т. п. Школьники с удовольствием включались в проводимые на уроках общения тренинги, обсуждения, художественно-творческую работу. Качественные изменения происходили в осмыслении детьми сложных эколого-нравственных понятий (категории добра, любви, красоты, ценности всего живого, уникальности собственной жизни и её смысла школьники переосмысливали через «значение-для-меня»). Расширились спектр и содержание суждений младших школьников, их эмоциональных оценок, переживаний своих отношений с самими собой и с окружающим миром: с природой, с учителями, родителями, со сверстниками.

Качественные изменения произошли в продуктах творческой деятельности школьников: усложнилась методика её исполнения, палитра красок обогатилась тонкими оттенками для более точной передачи многообразия эмоциональных переживаний: если на начальном этапе дети ориентировались на форму и цвет, рисунки и поделки детей были статичны, однообразно направлены (у мальчиков – ориентация на военный сюжет, у девочек – статично изображённые любимые животные, семейные портреты, пейзажи), то на контрольном этапе в рисунках младших школьников отражались динамика жизни, борьба переживаний, озабоченность, включённость в сюжет (дети ассоциировали себя с сюжетом рисунка; включали в сюжетную линию автопортрет, например, в лучах солнца, в окружении людей), утончённость в цвете (*«У меня даже нет такого карандаша, чтобы нарисовать, что я чувствую»*, *«Нет такого цвета... Можно я словами напишу этот цвет?»*) и др., что дало нам основание сделать вывод об актуализации в сознании младших школьников собственных переживаний своих отношений к про-

исходящим в их жизни событиям, об активации (через эти переживания) поиска личностных смыслов (ценности, «значения–для–меня») этих событий, о потребности в рефлексии, о накоплении, собирании воспитанниками энергии готовности к эмоционально-ценностному самоотношению, к понимающему отношению к Другому и пр. Результаты опытно-экспериментальной работы приведены в таблицах 1–5.

Таблица 1

**Динамика эффективности воспитания эмоциональной отзывчивости у младших школьников (в процентах)**

Дети, поступившие в школу в 1993 году МОУ СОШ № 2 г. Петропавловска-Камчатского				
Учебный год	Проявление эмоциональной отзывчивости к окружающему миру:			
	по отношению к учителю	по отношению к родителям	по отношению к сверстникам	Самоотношение
1993–1994	29,4	52,9	17,6	41,2
1994–1995	70,6	88,2	52,9	70,6
1995–1996	76,5	100	64,7	94,1
1996–1997	88,2	100	70,6	100

Таблица 2

Дети, поступившие в школу в 1994 году МОУ СОШ № 2 г. Петропавловска-Камчатского				
Учебный год	Проявление эмоциональной отзывчивости к окружающему миру:			
	по отношению к учителю	по отношению к родителям	по отношению к сверстникам	Самоотношение
1994–1995	65,2	82,6	39,1	65,2
1995–1996	87	100	47,8	87
1996–1997	100	100	65,2	100
1997–1998	100	100	82,6	100

Таблица 3

Дети, поступившие в школу в 1995 году МОУ СОШ № 2 г. Петропавловска-Камчатского				
Учебный год	Проявление эмоциональной отзывчивости к окружающему миру:			
	по отношению к учителю	по отношению к родителям	по отношению к сверстникам	Самоотношение
1995–1996	37	33,3	18,5	25,9
1996–1997	55,5	55,5	40,7	44,4
1997–1998	85,2	88,8	70,4	77,7
1998–1999	92,6	92,6	85,2	92,6

Таблица 4

Дети, поступившие в школу в 1996 году МОУ СОШ № 2 г.Петропавловска-Камчатского				
Учебный год	Проявление эмоциональной отзывчивости к окружающему миру:			
	по отношению к учителю	по отношению к родителям	по отношению к сверстникам	Самоотношение
1996–1997	46,8	46,8	30,6	43,5
1997–1998	75,8	80,6	33,9	72,6
1998–1999	77,4	100	62,9	100
1999–2000	83,9	100	95,1	100

Таблица 5

Дети, поступившие в школу в 1997 году МОУ СОШ № 2 г.Петропавловска-Камчатского				
Учебный год	Проявление эмоциональной отзывчивости к окружающему миру:			
	по отношению к учителю	по отношению к родителям	по отношению к сверстникам	Самоотношение
1997–1998	28	30	14	38
1998–1999	60	72	48	68
1999–2000	84	96	70	100
2000–2001	94	100	82	100

Анализ дневников настроения и ощущений учащихся начальных классов выявил тенденцию к изменению в сторону гуманной направленности отношений школьников к живой природе. Если на начальном этапе дети выражали позитивные эмоциональные переживания от общения с животными, от пребывания в лесу (например: *«Мне нравятся всякие цветы. Когда я с ними приезжаю домой, ставлю их в вазу. Через два дня они вянут. Мне это совсем не нравится»*), а также негативные эмоциональные переживания по поводу гибели домашних питомцев (*«Мама мне обещала купить другого хомячка»*), то на контрольном этапе воспитанники описывали свои приятные эмоциональные переживания от собственного духовного усилия – от осознания своего «Я» в процессе взаимодействия с живым миром: *«В окружении природы я чувствую себя таким маленьким. ... Я удивляюсь, откуда взялась такая красота. Как люди могут мусорить на этой красоте? И зачем человек истребляет деревья, животных?»* (N).

Анализ сущности эмоциональной отзывчивости к природе позволил вывести критерии воспитания у младших школьников эмоциональной отзывчивости к природе: интенсивность отношения к природе прагма-

тической модальности; доминантность отношения к природе непрагматической модальности. Совокупность данных характеристик позволяет диагностировать уровень эмоциональной отзывчивости младших школьников к природе на внешнем поведенческом уровне, через отношение к объектам природы, что помогает оценить и более успешно провести качественный анализ процесса воспитания у младших школьников эмоциональной отзывчивости к природе.

Для определения эффективности воспитания эмоциональной отзывчивости у младших школьников используются дополнительно методики «экологической психодиагностики» (С. Д. Дерябо, В. А. Ясвин), с помощью которых может быть установлен тип субъективного отношения к природе и получен ряд других показателей, характеризующих это отношение: опросник «Натурафил», предназначенный для диагностики уровня интенсивности субъективного отношения к природе; экспресс-методика «Доминанта» диагностики доминантности субъективного отношения к природе; вербальная ассоциативная методика диагностики доминирующей установки личности в отношении природы «ЭЗОП»; методика «Альтернатива» диагностики мотивации взаимодействия с природой. Результаты, полученные с помощью этих методик хорошо согласуются между собой и с данными методики «Дневник ощущений».

Результаты констатирующего эксперимента позволили выделить три группы детей. Содержательная характеристика каждого уровня представляется следующей. Детей I группы характеризует высокая доминантность отношения к природе в системе субъективных отношений (в эмоциональном плане, в плане получения информации, в плане практических занятий); доминантность эстетического и этического типов установки в отношении к природе (воспринимает природу как объект красоты и как объект охраны), повышенная восприимчивость к чувственно-выразительным элементам природы, свобода от неадекватных социальных эстетических стереотипов, отзывчивость на витальные проявления природных объектов, реализующаяся через эмпатию (ее формы – сопереживание и сочувствие), децентрацию и идентификацию; высокий уровень мотивации и направленности познавательной активности, связанной с объектами природы и проявляющийся в стремлении (как более высоком уровне) получать, искать и перерабатывать информацию о природных объектах; стремление к непрагматическому практическому взаимодействию с природными объектами; высокий уровень активности по изменению окружения в соответствии с непрагматическим отношением к природе.

Для учащихся II группы характерны средняя доминантность отношения к природе в системе субъективных отношений; средний уровень эстетического и этического освоения объектов природы; готовность (более низкий уровень) получать, искать и перерабатывать информацию о природных объ-

ектах; готовность к прагматическому практическому взаимодействию с природными объектами.

Школьников III группы характеризует низкая доминантность отношения к природе в системе субъективных отношений (личность воспринимает природу как объект пользы); низкий уровень эстетического и этического освоения объектов природы; низкий уровень познавательной активности, связанной с объектами природы; прагматическое практическое взаимодействие с природными объектами.

Сравнение данных констатирующего эксперимента (конец 2003–2004 учебного года) и результатов проверки преобразующего этапа (конец 2006–2007 учебного года) свидетельствует о тенденции положительного изменения в развитии эмоциональной отзывчивости детей к природе: увеличилось количество детей с высоким уровнем развития интенсивности субъективного отношения к природе прагматической модальности (26,9% против 9,25%); значительно увеличилось количество детей, для которых понятие «природа и животные» является более значимым в эмоциональном плане (47,6% против 28,6%); возросло число младших школьников, у которых доминирующими типами мотивации взаимодействия с природными объектами являются этико-эстетический (66,7% против 41,25%) и когнитивный (42,9% против 20,6%); не выявлены дети, у которых вообще не проявляются установки на природу как объект красоты (эстетическая установка) и объект охраны (этическая установка). Результаты опытно-экспериментальной работы приведены в (табл. 6).

Бесспорно, педагогическая провокация запуска врождённых механизмов эмоциональной отзывчивости младших школьников – сопереживания, сочувствия и др., может воплощаться не только в беседы непосредственно на уроках общения; этому может быть посвящён весь учебный день (содержание других уроков, «случайных» бесед с детьми, направленность игр на переменах, на уроках физкультуры и т. д.) или вся учебная неделя (согласование содержания уроков изобразительного искусства, музыки, общешкольного праздника и т. п.). На уроках литературного чтения, математики и др. также создаются информационные ситуации, которые имеют эмоциональный эффект. Благодаря такой эмоциональной стимуляции функций интеллекта происходит соединение эмоций с когнитивными процессами, сближение познания и переживания.

Таблица 6

## Динамика эффективности воспитания эмоциональной отзывчивости у школьников (в процентах)

Критерии	Учащиеся 4–5 классов МОУ СОШ № 40 г. Петропавловска-Камчатского																					
	Конец 2003–2004 учебного года					Конец 2006–2007 учебного года																
Интенсивность отношения к природе неправдической модальности	Очень высокий	3,8					4,7															
	Высокий	11,5			25	9,25	19													65	26,9	
	Выше среднего	19,2					19															
	Средний	42,3				81,15	43,8														67,6	
	Ниже среднего	11,5					6,3															
	Низкий	7,7				9,6	4,7														5,5	
	Очень низкий																					
	Очень высокий																					
	Высокий		28,6			25,4	31,15				47,6									39,7		51,3
	Выше среднего						41,25															
Средний		52,3			42,8	47,55				41,2									54		47,6	
Ниже среднего																						
Низкий		19			49,2	37				12,7									27		19,85	
Очень низкий					42,8																	
Методика																						



**Библиографический список**

1. **Батищев, Г. С.** Введение в диалектику творчества [Текст] / Г. С. Батищев. – СПб.: Изд-во РХГИ, 1997. – 464 с.
2. **Козлов, Н. И.** Лучшие психологические игры и упражнения [Текст] / Н. И. Козлов. – Екатеринбург: Издательство АРД ЛТД, 1997. – 144 с.
3. **Корсаков, И.А.** Рассказы о кошках, жизни, уроках добра [Текст] / И. А. Корсаков. – М.: Знание, 1989. – (Народный университет. Педагогический факультет, № 5). – 192(2) с.
4. **Серова, И. А.** Антропософия здоровья: тело и дух [Текст] / И. А. Серова //Диссертация на соискание учёной степени доктора философских наук (09.00.11). – Екстрбрг., 1992. – 332 с.

УДК: 370.32

*О. Е. Фомина*

**СОВРЕМЕННЫЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ  
ФОРМИРОВАНИЯ СМЫСЛОЖИЗНЕННЫХ ОРИЕНТАЦИЙ  
ЛИЧНОСТИ УЧАЩИХСЯ  
В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ**

В связи с обострившимся глобальными кризисам экологии, демографии, расовыми и межнациональными конфликтами, молодые люди, получившие образование в школе, не обладают положительным мировоззрением. Они часто не понимают, что представляют собою, каково их подлинное назначение в мире, есть ли для них что-то выше материального благополучия и каковы подлинно человеческие ценности. Для решения данной проблемы необходима педагогическая работа по формированию смысложизненных ориентаций учащихся: содействие активному усвоению детьми гуманистических ценностей, помощь в оценке своего прошлого, осознании настоящего и умении проектировать будущее исходя из реальных возможностей личности.

Ретроспективный анализ европейской и отечественной педагогической литературы показал, что феномен смысложизненных ориентаций до недавнего времени не был выделен в качестве самостоятельной дефиниции. Однако косвенно это понятие представлено в научных трудах практически всех ведущих специалистов в области гуманистического воспитания.

Е. В. Бондаревская, В. Н. Ильин, В. А. Слостенин, Г. С. Меркин, Н. Е. Щуркова и др. обращают внимание на роль самовоспитания и саморазвития личности в образовательном процессе, на значение ориентации

учащихся на постижение ими смысла жизни, на умение ставить перед собой гуманные цели, умение нести ответственность за собственные поступки.

*Смысложизненные ориентации – один из критериев развития направленности личности и ее становления, самоактуализации.* Они тесно связаны с феноменом смысла жизни, который А. А. Бодалёв исследуют через понятие «акме» [1]; Е. Е. Вахромов – через самоактуализацию человека [2]; В. Э. Чудновский говорит о профессиональном самоопределении, а И. В. Ульянова и Н. Е. Щуркова – о смысложизненных ориентациях личности [9], [8], [10].

***Смысложизненные ориентации личности являются основой ее развития и влияют на процесс самосовершенствования, они – практическая реализация ответов на два главных вопроса о смысле жизни: кем я хочу быть? и что для этого делать?***

*Формирование смысложизненных ориентаций учащихся представляет собой двусторонний процесс: «целенаправленная деятельность учителя по созданию оптимальных условий для постижения учащимися онтологических знаний и приобретению умений, навыков их реализации; а также самостоятельная деятельность школьника по осознанию целей самовоспитания, саморазвития, самоосуществления в гуманистической системе ценностей» [8, с. 16].*

Процессы самовоспитания (самоанализ, самовыражение, самопознание, самоиспытание, самостимулирование, самоутверждение, самоуважение) и саморазвития (разрешение личностных нравственных конфликтов, осознание отношения к самому себе, к миру в контексте прошлого, настоящего и будущего) тесно взаимосвязаны.

Смысложизненные ориентации личности формируются через определенные этапы: познание и интериоризация материальных и духовных ценностей общества, нации, цивилизации; осознание значения ценностей в собственной жизни как культурно-нравственных ориентиров; постановка целей самовоспитания и саморазвития (сначала – с педагогом, затем – самостоятельно); конкретизация целей-образов (смыслообразов); оформление и реализация Я – концептов, составляющих «Я – концепцию» [8, с. 17].

*Современный подход к формированию смысложизненных ориентаций предполагает активное вовлечение детей в организаторскую, педагогическую, рефлексивную и художественно-творческую виды деятельности.*

Занятия художественно-творческой деятельностью способствуют выработке у учащихся сознательного эстетического подхода к явлениям действительности и искусства, формированию сферы их духовных интересов и убеждений. Как отмечает Е. Л. Яковлева [11], искусство является сложнейшей системой накопления человеческого опыта и точкой отсчета в развитии ценностных ориентиров и образцов высочайшего качества.

Специфическая особенность искусства на формирующуюся личность строится на содержании художественного образа. По мнению ряда ученых (А. Н. Поддьяков, А. И. Савенков, Б. М. Теплов и др.) образы позволяют воспринимать объект целостно, а образное синтетическое мышление более свойственно детям, чем аналитическое [8, с. 43]. В связи с этим мы полагаем, что в процессе формирования смысложизненных ориентаций личности необходимо использовать возможности искусства, в том числе изобразительного, развивать художественные способности учащихся.

В основе нашей педагогической технологии формирования смысложизненных ориентаций учащихся лежит концепция В. А. Сластенина [6], отражающая методику совместного творчества. Как отмечает ученый, «технологии осуществления педагогического процесса можно представить как совокупность последовательно реализуемых технологий передачи информации, организации учебно-познавательной и других видов развивающей деятельности, стимулирования активности воспитанников, регулирования хода педагогического процесса, его текущего контроля» [6, с. 183].

Экспериментальная работа, проводимая с 2002 г. в детской художественной и средней общеобразовательной школе № 4 г. Муром с углубленным изучением предметов гуманитарного цикла, показала, что использование возможностей искусства и творческой деятельности содействует формированию смысложизненных ориентаций личности, развитию качеств, необходимых для ее дальнейшей социокультурной адаптации: креативности, успешности, ответственности, толерантности и др.

В эксперименте принимали участие дети в возрасте от 7 до 17 лет, учащиеся 1-11-х классов. Всего – 200 человек. Уроки искусства проходили по программе формирования смысложизненных ориентаций личности «Взгляд ребенка» на базе детской художественной школы, где были созданы факультативы по изучению истории искусства и мировой художественной культуры.

*Содержательная основа процесса формирования смысложизненных ориентаций учащихся включает в себя знакомство учащихся с материальными и духовными ценностями жизни посредством целей-образов: семья, профессия, общество, природа, искусство, техника. Компонентная структура экспериментальной работы включала в себя учебную, воспитательную и культурно-досуговую деятельность.*

Учебная деятельность реализовывалась в преподавании гуманитарных дисциплин. Она же предусматривала создание творческих мастерских, проведение семинаров по искусству, а также тренинговых программ с применением артпедагогических технологий. Воспитательная работа направлялась на обеспечение психолого-педагогической, адаптационной и профилактической функций художественно-творческой деятельности. Выставки, кон-

курсы, фестивали детского творчества отразили культурно-досуговую деятельность учащихся.

Учитывая задачи нашего исследования, мы остановились на методах, имеющих значение для формирования смысложизненных ориентаций личности: тренинг, индивидуальная беседа, групповая беседа рефлексивного характера, самопрезентация, интерпретация мифов и легенд, создание художественного образа своих «Я», сюжетно-ролевая игра, упражнения-ассоциации, решение нравственных задач. В нашей концепции различные уровни личностного опыта ребенка соотнесены с педагогическими средствами художественного образования, что отражает (табл. 1).

Мы предлагаем начинать обучение искусству с дошкольного возраста. Игра, изобразительная деятельность (рисование, лепка, аппликация и т. д.), музыка, ритмика, театральные мини-спектакли – все это ведет к развитию эстетического начала в личности ребенка. В начальной школе ребенок знакомится с основными видами искусства, его жанрами, получает навыки творческой деятельности и начинает осознавать личные и семейные ценности. Подростки овладевают языком различных видов искусства, это даёт им возможность самостоятельно постигать произведения, ценить значение «малой» родины. У старшекласников складываются определенные приоритеты в области искусства. Они начинают понимать особенности национальной культуры и гордиться творениями своего народа, своей «большой» Родины.

Таблица 1

**Соотношение уровней личностного опыта ребенка с педагогами средствами художественного образования**

Уровень в структуре личностного опыта	Педагогические средства художественного образования
1	2
Личностное своеобразие, «Я» – концепция	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Создание образовательной ситуации для осознания и проявления ролей: художник (живописец, график, скульптор, дизайнер и т. д.), зритель, критик, экскурсовод, искусствовед и т. д.</li> <li>2. Использование только позитивного обращения к личностному своеобразию (формирование позитивной «я» – концепции).</li> <li>3. Применение элементов арт-терапии для раскрытия внутреннего мира ребенка, поиска направления работы по формированию гармоничной личности.</li> <li>4. Создание ситуации для проявления своей личностной позиции. «Встреча с мастером, художником, автором».</li> <li>5. Участие ребенка в конкурсах детского творчества и выставках работ с обязательным указанием имени автора.</li> <li>6. Публичная защита авторской концепции, проекта, реферата.</li> </ol>

Продолжение таблицы

1	2
<p>Мотивация, цели, ценности, убеждения</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Выявление индивидуальных интересов и ожиданий от урока, совместное целеполагание, использование мотивирующих метафор, сказок, легенд и т. д.</li> <li>2. Изучение жизни и творчества всемирно известных мастеров искусства, русских и российских художников.</li> <li>3. Использование особо значимых высказываний выдающихся деятелей мировой художественной культуры.</li> <li>4. Индивидуальное планирование результатов продвижения в освоении творческой деятельности.</li> <li>5. Обеспечение обоснованного личностного выбора в обучении (индивидуальной или групповой работы, формы и вида деятельности, темы, художественных средств, сложности работы, индивидуальной или групповой деятельности и т. д.).</li> <li>6. Ведение «блокнотов успеха».</li> <li>7. Периодическое обсуждение с родителями и самим учеником конкретных вариантов использования результатов обучения изобразительному искусству в жизни ребенка.</li> <li>8. Реализация собственной оценки учеником результатов творческой деятельности.</li> <li>9. Отбор работ для участия в творческих конкурсах.</li> <li>10. Награждение по итогам обучения.</li> </ol>
<p>Способности и стратегии</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Моделирование урока на основе следующих стратегий: <ul style="list-style-type: none"> <li>– общеучебные;</li> <li>– восприятия художественного произведения;</li> <li>– творческие: изображение формы, света и тени, создание композиции, передача перспективы и т. д.;</li> <li>– анализа художественного произведения (замысла автора, использования комплекса выразительных средств, определения принадлежности произведения к эпохе, стилю и т. д.);</li> <li>– организации экскурсии.</li> </ul> </li> <li>2. Создание системы позитивной и качественной обратной связи по результатам и процессу творческой деятельности.</li> <li>3. Реализация технологии игровой, исследовательской и проектной деятельности.</li> </ol>
<p>Поведение и деятельность</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Организация художественно-творческой деятельности: рисование, лепка, моделирование из бумаги, изучение компьютерной графики, создание дизайн – проектов и т. д.</li> <li>2. Восприятие и анализ произведений искусства: созерцание, разглядывание, высказывание собственного мнения, рефлексия, создание отзыва, написание рецензии и т. д.</li> <li>3. Беседы по теории искусства.</li> <li>4. Организация бесед и дискуссий.</li> <li>5. Организация сюжетно-ролевых игр.</li> <li>6. Организация творческих проектов.</li> <li>7. Организация выставок детских работ, школьной галереи.</li> </ol>

Окончание таблицы

1	2
Образовательное пространство, окружение	1. Особая организация пространства класса, наличие мольбертов, различных художественных материалов (красок, мелков, кистей, карандашей, пластилина, глины и т. д.). 2. Эстетическое оформление класса. 3. Наличие выставки детских работ. 4. Система методического оснащения, технические средства.

Дети проходят путь постижения искусства в соответствии с особенностями психического развития: от эмоций – к знаниям, а затем – к выбору жизненного пути. Формы и содержательные задачи постижения искусства в сфере художественного образования для учащихся всех возрастов представлены в (табл. 2).

Таблица 2

## Этапы приобщения детей к искусству

Возраст	Дошкольный	Младшая школа 1–4 классы	Среднее звено 5–9 классы	Старшая школа 10–11 классы
1	2	3	4	5
Этап	Первый	Второй	Третий	Четвертый
Формы приобщения к искусству	Интегративные	Эмоционально-образное освоение отдельных художественных дисциплин.	Освоение выразительности художественного языка отдельных видов искусства.	Интеграция разных видов искусства в единый предмет – мировая художественная культура. Дополнительные практические занятия по выбору. Профессиональная ориентация.
Основная задача	Художественное развитие как основа эстетического воспитания	Развитие эстетического отношения к жизни, к миру.	Художественное освоение мира как единой в своём многообразии области человеческой культуры.	Помощь старшеклассникам в решении собственных мировоззренческих проблем (поиски смысла жизни, идеалов, своей индивидуальности, нравственных ориентиров).

Окончание таблицы

1	2	3	4	5
Содержательные акценты	Различные виды художественно – эстетической деятельности.	Преобладание собственной творческой практики над работой по восприятию искусства.	Равновесие между собственным творчеством и восприятием произведений искусства. Внимание к духовно – эмоциональному содержанию. Понимание специфики языка, средств, техники видов искусства.	Преобладание теоретических видов художественно-творческой деятельности. Оценка явлений художественной культуры; соотнесение выраженных в них идеалов с собственным мировоззрением.

Применение интегративной технологии позволило выделить основные направления заданий, бесед и исследований по решению экзистенциальных проблем определенного возрастного периода становления личности школьника. Нами была составлена программа формирования смысложизненных ориентаций учащихся средствами искусства в соответствии с психологическими особенностями развития личности. В (табл. 3) показан тематический план формирования смысложизненных ориентаций личности старшеклассников.

Таблица 3

**Тематический план формирования смысложизненных ориентаций старшеклассников**

Старший подростковый возраст 15–17 лет		
1	2	3
Осознание своей индивидуальности, самоопределение (центральное новообразование). Развитие рефлексии.	Уровень самосознания	Беседы «Моя уникальность», «Мои приоритеты», «Мои ресурсы». Ведение личных тетрадей, Композиции «Автопортрет», «Я и мои друзья», «Моя семья», «В школе», «Мои корни», упражнения «Воспоминания о детстве» и «10 семейных заповедей»
Мышление с точки зрения изменения отношений к собственным возможностям и реальной действительности.	Наличие системы ценностей, идеала	Беседы «Мои цели», «Мой разумный выбор», упражнения «Цели и ценности», «Мои мечты», композиции «Мой кумир», «Самый дорогой человек!», искусствоведческие исследования на темы истории и культуры города, области, страны

1	2	3
Переоценка ценностей (нравственная устойчивость). Поиск своего предназначения.	Эстетическое развитие	Цикл занятий «Музеи мира», посещение Третьяковской галереи, Музея изобразительных искусств им. Пушкина, посещение концертов филармонии, упражнения «Рисуем музыку», «В свой час своя поэзия в природе», иллюстрирование произведений мировой литературы, участие в викторинах по истории искусства
Формирование самоуважения (соотнесение успеха к уровню притязаний).	Наличие целей	Упражнение «Переоценка ценностей», тренинг «Шестьдесят секунд», композиции «Мой автопортрет в будущем», «Кто я, какой я?», «Моя Родина – Россия», «Какой я вижу свою семью», «Добро побеждает зло»
Первоначальный выбор жизненного пути.	Модель собственного будущего	Упражнения «К новым берегам», «Здравствуй, я – любимый!», композиции «Когда я стану...», «Город будущего», «Космос и Я», «Красота спасет мир», «Моя страна вчера, сегодня, завтра», «Мой самый лучший день»

Выбор репродукций, подлинников и фотографий осуществляется в соответствии с целью урока, его главной темой. После знакомства с произведением искусства, его обсуждения и анализа следует творческая деятельность ребенка по созданию композиции (рисунка) по данной тематике. Фантазии на тему своего будущего закрепляют в сознании ребенка образ своего «Я», отражают нравственную позицию. Принимая определенные ценности, ребенок ставит перед собой цели саморазвития и самовоспитания для реализации смыслообразов. Заключительным звеном в процессе формирования смысложизненных ориентаций становится оформление «Я – концептов» личности. Технология и этапы их формирования средствами изобразительного искусства на примере воспитания семейных ценностей представлена в (табл. 4).



Таблица 4

Формирование смыслозначенных ориентаций средствами ИЗО (на примере воспитания семейных ценностей)

1	2	3	4	5
<p>Этапы</p>	<p>1. Познавание и интериоризация материальных и духовных ценностей, осознание их как нравственных ориентиров</p>	<p>2. Постановка целей саморазвития, самосовершенствования, самореализации, самоосуществления, самоопределения</p>	<p>3. Конкретизация целей образов, смыслообразов</p>	<p>4. Оформление и реализация Я – концептов</p>
<p>Начальная школа (дети 7–10 лет)</p>	<p>1. Уроки по темам: «Я и моя семья», «Образ семьи в легендах и преданиях – Святые благоверные князь Петр и княгиня Феврония Муромские». 2. Экскурсии в Муромский историко – художественный музей на выставку «Быт и нравы русских семей XVIII века», в дом народного творчества на выставку «Народные промыслы». 3. Фотовыставка «Семейный альбом».</p>	<p>1. Композиции на темы: «Моя семья», «Наше семейное увлечение», «Мой выходной день», «Легенда о Петре и Февронии», «Мой самый дорогой человек», «Автопортрет», иллюстрации к произведениям детских писателей о семье. 2. Игра-путешествие «Моя семья вчера, сегодня, завтра».</p>	<p>1. Тренинговое упражнение «Герб моей семьи». 2. Выставки рисунков по теме «Моя семья». 3. Художественное событие «Моя мама и я». 4. Персональные выставки рисунков «Я горжусь своей семьей».</p>	<p>«Я – сын», «Я – дочь»</p>
<p>Среднее звено (дети 11–14 лет)</p>	<p>1. Уроки по темам: «Мужчины (Женщины) моей семьи», «Мои кумиры», «Семейные традиции императора Николая II», «Мое семейное дерево». 2. Проектная беседа «Легко ли жить в неполной семье?». 3. Экскурсии в Третьяковскую галерею по теме «Семейные портреты в истории русской живописи XVIII–XIX вв.»</p>	<p>1. Композиции по темам: «Автопортрет с братьями или сестрами», «Что такое семейное счастье?», «Какой самый счастливый день?», «Наши традиции», иллюстрации к произведениям русских и советских писателей о семье. 2. Игра-путешествие «Моя семья вчера, сегодня, завтра» – продолжение.</p>	<p>1. Тренинговое упражнение «Диagramма ответственности». 2. Выставки рисунков по темам «Моя семья». 3. Творческие сочинения и рефераты: «Счастье иметь семью», «Наши семейные традиции».</p>	<p>«Я – член семьи»</p>

Окончание таблицы				
1	2	3	4	5
<p>Старшие классы (дети 15–17 лет)</p>	<p>1. Уроки по темам: «Кем я горжусь в своей семье?», «Мой идеал семейного счастья», «Роль семьи в жизни великих людей», «Самая известная семья в моем городе, области, стране».</p> <p>2. Проективные беседы: «Нравственный выбор в семье», «Почему дети оставляют в детских домах?», «Нужна ли семья в современном обществе?».</p> <p>3. Экскурсии в Музеи и просмотр видеофильмов по истории искусств по теме: «Образ семьи в русской иконописи и картинах художников XIX–XXI вв.»</p>	<p>1. Композиции на темы: ««Автопортрет», «Моя семья», «Мои корни», «Какой я вижу мою будущую семью», «Любовь творит добро».</p> <p>2. Упражнения «Воспоминания о детстве», и «10 семейных заповедей».</p> <p>3. Игра-путешествие «Моя семья вчера, сегодня, завтра» – завершение;</p>	<p>1. Тренинговые упражнения: «Цели и ценности», «Шестьдесят секунд».</p> <p>2. Выставки и конкурсы по теме «Семья».</p> <p>3. Художественное сочинение: «Какой я вижу семью в XXI в».</p> <p>4. Творческие сочинения и рефераты по темам: «Будущее моей семьи», «Моя будущая семья», «Сколько детей нужно для счастья?»</p>	<p>« Я – будущий муж (жена)», «Я – будущий отец (мать)»</p>

Для оценки уровня развития личностной сферы учащихся мы использовали различные диагностические методики (табл. 5).

## Оценка уровня развития личностной сферы учащихся

Диагностируемые параметры	Использованные методики
самооценка личности, ценности	Рисуночный тест «Дом. Дерево. Человек». Тест «Смысл-жизненных ориентаций». Морфологический тест жизненных ценностей (В. Ф. Сопов, Л. В. Карпушина). Тест-опросник самоотношения В. В. Столина и С. Р. Пантелеева. Методика ценностных ориентаций (М. Рокич).
социальная ситуация развития, взаимоотношения со сверстниками	Методика диагностики межличностных отношений (Т. Лири). Рисуночный тест «Мой друг».
взаимоотношения в семье	Тест-опросник родительского отношения (А.Я. Варга, В.В. Столин). Тест-опросник «Подростки о родителях» (Л. И. Вассерман, И .А. Горьковая). Рисуночный тест «Моя семья».
мотивация деятельности, профориентационная подготовка	Тест-опросник измерения мотивации достижения А. Мехрабиана. Шкала оценки потребности в достижении. Активизирующая методика «Опросник построения личной профессиональной перспективы» (Н. Пряжникова). Методика «Восьмиугольник основных факторов выбора профессии» Е. А. Климова.
особенности творческого мышления и воображения	Рисуночный тест «Несуществующее животное». Тест невербального мышления Равена.

Руководствуясь исследованиям Н. Н. Акимовой, И. В. Ульяновой, Е. Ю. Ястребовой и др., мы разработали критерии оценки уровня сформированности смысло-жизненных ориентаций учащихся в системе художественного образования. За основу взяли понятие «критерий» как показатель, признак, на основании которого формируется оценка качества исследуемого объекта. *В результате выделили следующие критерии оценки сформированности смысло-жизненных ориентаций учащихся:*

- 1 – уровень самосознания;
- 2 – наличие системы ценностей и идеалов;
- 3 – эстетическое развитие;
- 4 – наличие целей;
- 5 – формирование модели собственного будущего.

Фактор «уровень самосознания» мы рассматривали как совокупность знаний ребенка о себе, его способностей к самопознанию, самообладанию, самостимулированию, самовоспитанию, самоотчету, рефлексии.

Наличие системы ценностей и идеалов предполагает сформированность внутренней шкалы ценностей. Личные ценности: «Я сам», семья, дом. Цен-

ности «малой» родины: друзья, одноклассники, двор, улица, город. Ценности «большой» Родины: страна, народ, религия, культура. Общечеловеческие: человечество, планета, мир, любовь, красота и гармония.

Критерий эстетического развития включают в себя целый спектр понятий: общий уровень художественной культуры, наличие определенного духовного опыта, гуманистическое отношение к жизни, понимание прекрасного, владение навыками творческого самовыражения.

Наличие целей показывает осмысленность жизни, т. е. прогнозирование своего будущего на основе анализа настоящего: своих возможностей, способностей и склонностей. Цели могут быть как отдаленные, идеальные, так и приближенные, реальные. Они содержат практический «пошаговый» алгоритм реализации составляющих цель планов.

Модель собственного будущего – это умение прогнозировать ситуацию, создание в мечтах образа своей жизни, конечное целеполагание. Конкретизация своего будущего предполагает опору на самосознание, на веру в себя, на адекватную оценку реальных возможностей и внешних жизненных обстоятельств.

Основные уровни сформированности смысложизненных ориентаций учащихся старшего подросткового возраста отражены в (табл. 6).

Таблица 6

**Уровни сформированности смысложизненных ориентаций**

Уровень	Оцениваемый параметр
	<b>Уровень самосознания</b>
1	2
высокий	Полностью сформировано самосознание. Развита навыки самовоспитания, самооценки, самоанализа, самостимулирования. Способен к самопоощрению и самонаказанию. Понимает значение смысложизненных ориентаций в процессе развития личности. Адекватно оценивает свои способности и возможности, стремится развить в себе необходимые для личностного роста качества. Рефлексивные способности развиты значительно. Анализирует события своей жизни с позиции субъекта. Испытывает ответственность них. Высокий уровень удовлетворенности самореализацией и насыщенностью жизни.
средний	Самосознание сформировано частично. Способен к самонаблюдению, самооценке, самоанализу. Самостимулирование, самопоощрение и самонаказание использует редко. Осознает процесс формирования смысложизненных ориентаций как составляющую структуру личности. Иногда проявляет неуверенность в своих силах, что мешает личностному развитию. Проявляет чувство жалости к себе, склонен оправдывать нежелательные активно действовать внешними факторами. Рефлексивный уровень достаточно высок. Средний уровень удовлетворенности самореализацией. Насыщенностью жизни удовлетворен.

1	2
низкий	Самосознание не развито. Не владеет навыками самонаблюдения, самоанализа. Самооценка неадекватна действительному уровню развития личностных качеств. Отсутствует самокритичность, ответственность за свои поступки. Отсутствует рефлексивный компонент. В поведении часто проявляются девиантные черты. Не осознает связи между прошлым, настоящим и будущим, живет сегодняшним днем. Не принимает обязательств, не испытывает чувства ответственности. Нуждается в постоянном педагогическом сопровождении.
<b>Наличие системы ценностей и идеалов</b>	
высокий	Понимает значение ценностей «большой» Родины и общечеловеческих, рассматривает их с присущим возрасту максимализмом. Глубоко переживает глобальные проблемы человечества, верит в возможность разрешения конфликтов в лучшую сторону, предлагает свое решение проблем. Духовные ценности занимают главное место в их иерархии. Гуманистический идеал сформирован, стремление ему соответствовать прослеживается в конкретных планах и действиях.
средний	Духовные ценности находятся в соподчинении материальным благам. Признает и понимает ценности «большой» Родины с позиций максимализма. Общечеловеческие ценности отмечает для себя как отдаленные. Идеалом является гуманистический образ, однако стремление ему соответствовать присуще лишь в планах, не подкреплено практическими действиями.
низкий	Система ценностей построена исключительно в области материального благосостояния. Общечеловеческие проблемы не интересуют. Отношение к ценностям «большой» Родины негативное, презрительное. Идеал сформирован в антигуманной системе ценностей. Стремление к нему подкрепляется поведением.
<b>Эстетическое развитие</b>	
высокий	Серьезно увлечен произведениями родного и мирового культурного наследия. Имеет глубокие знания и навыки в конкретном виде искусства. Эстетические чувства сформированы. Дает глубокую оценку произведению искусства с позиций историзма, нравственности, культурного и воспитательного значения. Увлечен собственным творчеством. Креативен. Имеет собственные понятия о красоте и гармонии, соответствующие гуманистической системе ценностей. Образное мышление развито.
средний	Знаком с основными произведениями искусства и культуры в рамках школьной программы. Самостоятельно не проявляет интереса к наследию мастеров. При оценке произведений нуждается в помощи педагога. Осознает значение искусства и культуры для человечества, но не видит в нем пользы для себя лично. Художественный вкус ориентирован на массовое искусство.
низкий	Не проявляет интереса к культуре и искусству, изучает его по принуждению в рамках школьной программы. Не в состоянии объяснить значение произведений и дать им личную оценку. Отношение к творчеству негативное. Духовное развитие низкое.

1	2
<b>Наличие целей</b>	
высокий	Целеполагание подчинено общему замыслу реализации модели собственного будущего. Хорошо прогнозирует и решает ближние и дальние цели, контролирует их воплощение. Анализирует результаты, корректирует планы в зависимости от конкретной жизненной ситуации.
средний	Затрудняется в проектировании дальних целей. При ближних анализирует ситуацию и свои действия, но не учитывает свои ошибки. Цели не связаны с общим представлением о собственном будущем. Вектор целей направлен на достижение материального благополучия.
низкий	Целеполагание подчинено реализации основных жизненных инстинктов, направлено в сторону материально - предметной сферы. Отсутствует алгоритм пошаговой реализации целей.
<b>Модель собственного будущего</b>	
высокий	Сознательно проектирует модель своего будущего, верит в счастье и успехи в своей жизни. Осознанно готовится к поступлению в учебное заведение в соответствии со своими способностями и склонностями. Сформировал представления о семье, спутнике жизни. Прогнозирует свое благополучное будущее.
средний	Фантазии о своем будущем неопределенные. Прогнозирование будущей профессии не соответствует реальному уровню способностей. Склонности и реальные обстоятельства жизни не учитываются. Будущее вызывает чувство неуверенности в себе.
низкий	Не имеет четких представлений о своем будущем. Предположения о возможных событиях вызывают чувство тревоги или страха, неуверенности в собственных силах. В профессии не сориентировался. Мечты имеют декларативный характер.

Все полученные в ходе нашего исследования данные были статистически обработаны. Они показали динамику изменения смысложизненных ориентаций детей контрольной и экспериментальной групп в виде графиков и диаграмм. Учащиеся экспериментальных классов показали более высокие результаты удовлетворенности жизнью по сравнению с учащимися контрольных классов (рис. 1). Мы связываем это с развитием у детей высокой мотивации к художественной деятельности и с насыщенностью жизни.

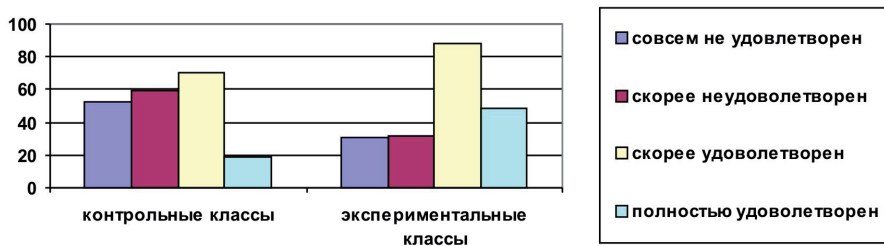


Рис. 1. Уровень удовлетворенности жизнью участников эксперимента

Динамика изменения ценностных приоритетов экспериментальной группы учащихся показана в диаграмме (рис. 2).

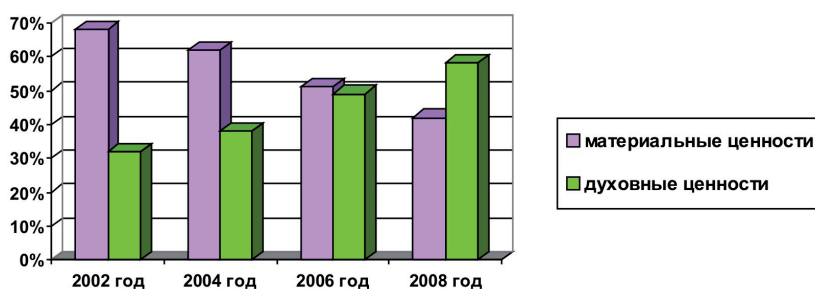


Рис. 2. Ценностные приоритеты учащихся экспериментальной группы

Наше исследование показало, что применение новых технологий формирования смысложизненных ориентаций учащихся, при проведении контрольного среза показывают устойчивую положительную динамику в повышении уровня удовлетворенностью жизнью, ее эмоциональной насыщенностью, уверенностью в счастливом завтрашнем дне, растущую потребность в саморазвитии, самореализации и самоопределению личности.

### Библиографический список

1. **Бодалев, А. А.** Проблема бессознательного: движение к диалогу [Текст] / А. А. Бодалев // Вопросы психологии, 1987. – № 4, – С. 163–167.
2. **Вахромов, Е. Е.** Самоактуализация и жизненный путь человека [Текст] / Е. Е. Вахромов // Современные проблемы смысла жизни и акме: Материалы VI–VII сипозиумов ПИРАО / Под ред. А. А. Бодалева, В. Э. Чудновского, Н. Л. Карповой, Г. А. Вайзер. – Самара: Издательство «НТЦ», 2002. – С. 147–164.
3. **Неменский, Б. М.** Изобразительное искусство и художественный труд. 1–9 кл. [Текст] / Б. М. Неменский. – МДО, 1995. – 320 с.
4. **Ражников, В. Г.** Новая профессия: детский арт-психолог [Текст] / В. Г. Ражников. – М., 2006. – 168 с.
5. **Селевко, Г. К.** Современные образовательные технологии [Текст] / Г. К. Селевко. – М.: Народное образование, 1998. – 255 с.
6. **Сластенин, В. А., Исаев, И. Ф., Шиянов, Е. Н.** Педагогика [Текст] / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов. – М.: Академия, 2005. – 576 с.
7. **Сластёнин, В. А.** Теоретические предпосылки инновационной деятельности учителя [Текст] / В. А. Сластенин // Сибирский педагогический журнал. – 2006. – № 2. – С. 3–27.
8. **Ульянова, И. В.** Технология формирования смысложизненных ориентаций учащихся в общеобразовательной школе [Текст] / И. В. Ульянова. – Владимир: ВГПУ, 2006. – 156 с.
9. **Чудновский, В. Э.** Становление личности и проблема смысла жизни [Текст] / В. Э. Чудновский // Избранные психологические труды. – МПСИ, 2006. – 768 с.

10. **Щуркова, Н. Е.** Прикладная педагогика воспитания [Текст] / Н. Е. Щуркова. – СПб.: Питер, 2005. – 366 с.

11. **Яковлева, Е. Л.** Психология развития творческого потенциала личности [Текст] / Е. Л. Яковлева. – М.: Флинта, 1997. – 224 с.

*УДК 374.05*

*Р. А. Галимова*

## **ОРГАНИЗАЦИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА**

Характер преобразований в обществе придает особое значение процессу переосмысления сущности и задач современного образования и самообразования. В условиях обновления политической и экономической сфер страны, реформирования государственных структур появилась потребность в ассимиляции новых достижений, которые могут быть осуществлены только на основе получения образования каждой личностью. В этой связи усиливается внимание к «человекосозидающим» смыслам образования, переориентации его функции от «человека образованного к человеку творческому» (В. С. Библер).

Новые требования к учебному процессу поставили в качестве приоритетной задачу подготовки подрастающего поколения, способного мыслить и действовать творчески, самостоятельно, нестандартно. Тенденции развития профессионального образования как непрерывного ведут к возрастанию познавательной самостоятельности как смыслообразующего качества личности на протяжении всего жизненного пути. В связи с этим перед учебными заведениями встаёт проблема формирования таких сторон личности, как познавательная, творческая активность и самостоятельность в познании окружающего мира. Подобный подход к подготовке студентов вуза к будущей профессиональной деятельности, безусловно, будет способствовать как повышению качества образования в вузе, так и осознанному профессиональному росту его выпускников.

Таким образом, познавательная самостоятельность выступает как наиболее значимый компонент развития личности обучающегося и рассматривается нами как важнейшая проблема современного высшего образования, решаемая в процессе подготовки студентов вуза к будущей профессиональной деятельности.

Проведённый анализ научной литературы по проблемам формирования познавательной самостоятельной деятельности (Л. П. Аристова, Б. П. Есипов, А. С. Лында, П. И. Пидкасистый и др.), познавательного



интереса (Н. Г. Морозова, Г. И. Щукина и др.), мотивов познавательной деятельности (Л. И. Божович, Л. В. Благонадежина, А. Н. Леонтьев, В. Н. Мясищев и др.), самоорганизации как готовности личности к самообразованию (А. К. Громцева, Г. С. Закиров, И. И. Колбаско и др.), самопознание как составляющей самостоятельности (А. В. Брутминский, В. В. Замков, Е. А. Павлюченко и др.) свидетельствует о том, что вопросы формирования познавательной самостоятельности вызывают на современном этапе развития теории и практики образования постоянный отклик.

Теоретико-методологические основы познавательной самостоятельности представлены в работах Б. Г. Ананьева, Г. С. Батищева, П. П. Блонского, Л. С. Выготского, А. Г. Здравомыслова, Ф. А. Зеленогорского, В. А. Крутецкого, С. Л. Рубинштейна и других.

Философские аспекты проблемы формирования познавательной самостоятельности освещают в своих работах Аристотель, Г. Гегель, М. С. Ельчанинов, И. Кант, Е. Н. Князева, С. П. Курдюмов, П. В. Конкин, Г. В. Лейбниц и другие.

Психологические аспекты проблемы формирования познавательной самостоятельности рассматривали Л. П. Буюева, Е. В. Васюкова, А. В. Коржуев, Н. Д. Левитов, В. Я. Ляудис, И. Н. Семёнов, П. М. Якобсон, В. А. Якунин и другие.

Влияние социально-педагогических факторов на формирование познавательной самостоятельности как черты личности исследовано М. Г. Гаруновым, Л. А. Рёгуш, Л. А. Ростовецкой и др.

Проведённый анализ научной литературы, обобщение педагогического опыта свидетельствуют о возрастающем интересе к проблеме формирования готовности будущего учителя к развитию познавательной самостоятельности учащихся. Вместе с тем этот процесс как психолого-педагогическое явление очень сложен и многогранен.

Актуальной является потребность перехода от приобретения студентом готовых знаний к приобретению знаний, востребованных в будущей профессиональной деятельности, на основе познавательной самостоятельности, в формировании не столько знания-информации, сколько знания-мысли.

В современной педагогической науке недостаточно определены педагогические условия, обеспечивающие формирование готовности будущего учителя к развитию познавательной самостоятельности учащихся как на уровне содержания деятельности обучаемых, так и на уровне реализации личностно-ориентированных педагогических технологий, включения студентов в научно-исследовательскую работу, реализации индивидуального, дифференцированного подходов, целенаправленной актуализации практико-деятельностного подхода в данном процессе. Отсутствует сис-

темный подход в формировании готовности будущего учителя к развитию познавательной самостоятельности учащихся, который является одним из важных методологических средств научного познания и организации познавательной деятельности обучающихся. Необходимо уточнить структуру и содержание готовности будущего учителя к развитию познавательной самостоятельности учащихся. Требуют тщательной разработки методики определения качественной характеристики уровня готовности будущего учителя к развитию познавательной самостоятельности учащихся.

Таким образом, актуальность проблемы исследования обусловлена противоречием между объективной необходимостью совершенствования профессиональной подготовки будущих учителей, обладающих готовностью к развитию познавательной самостоятельности учащихся к организации самостоятельной работы, проявляющейся в положительном отношении к самостоятельной познавательной деятельности, во внутренней ориентированности на развитие познавательной самостоятельности учащихся, в способности определить для себя личностный смысл в овладении глубокими знаниями по развитию познавательной самостоятельности учащихся, в умении добывать новые знания, совершенствовать способы овладения результативными видами познавательной деятельности по приобретению новой информации, применять приобретенные знания и умения для решения новых проблем в профессиональной деятельности и самообразовании и недостаточной разработанности данного вопроса в педагогической теории.

Анализируя современный процесс подготовки студентов вуза к будущей профессиональной деятельности, нами отмечены возросшие требования общества к высшей школе:

- подготовка специалистов нового поколения в соответствии с перспективами научно-технического развития;
- замена статической модели подготовки студентов вуза к будущей профессиональной деятельности динамической, для которой характерна постоянная модернизация содержания, форм и методов обучения в вузе;
- участие в решении приоритетных, комплексных научно-исследовательских задач;
- осуществление связи высших учебных заведений с производством и др.

В первую очередь, речь идет о новом подходе к овладению необходимыми для будущего специалиста знаниями. Он выражается не столько в их количественном накоплении, сколько в интегративности гуманитарных, фундаментальных и профессиональных знаний, их обязательной реализации в практической деятельности еще в период обучения в вузе, необходимости формирования не столько знания-информации, сколько знания-мысли [1].

Мы видели свою первоочередную задачу в воспитании у студентов таких качеств личности, которые бы реально способствовали профессиональному

саморазвитию, совершенствованию профессиональной компетенции будущего специалиста.

Одним из основополагающих качеств личности студентов мы считаем познавательную самостоятельность, полагая, что развитие у них данного качества является важным условием их успешной подготовки к будущей профессиональной деятельности как конкурентоспособного специалиста.

Анализ идей, связанных с самостоятельностью, в истории педагогической мысли и образования в соответствии с теорией инверсии А. С. Ахиезера позволил С. М. Абрамову выделить шесть этапов ее развития: а) эпоха древности – время зарождения самостоятельности в деятельности; б) развитие идеи самостоятельности в обучении и воспитании в Античности; в) эпоха Средневековья – уменьшение роли самостоятельности в обучении; г) эпоха Возрождения – возвращение педагогической мысли к идее самостоятельности в обучении; д) Новое время – снижение роли самостоятельности в учении; е) современное состояние – утверждение идеи образовательной самостоятельности. [2, с. 12].

**Первый этап** (эпоха древности) генезиса самостоятельности – зарождение данного явления как особой формы деятельности, ориентированной на повседневную борьбу за выживание, преуспевание и формирование своего жизненного пространства, выразившейся в принципе «самостоятельность для жизни».

**Второй этап** (эпоха античности) этап инверсионного развития самостоятельности. Анализ первоисточников и исследований В. Асмуса, Т. Гомперца, Ф. Х. Кессиди, В. С. Нерсисянца, Л. С. Переломова, П. А. Сорокина, Ф. И. Щербатского, Ф. Хофмана дал возможность сделать вывод о том, что, во-первых, данное понятие в концепции «врожденных идей» стало рассматриваться как важнейшее условие самосовершенствования человека для достижения благополучия в жизни и, во-вторых, оно было определено как путь к самостоятельности в мыслях и делах в процессе образования.

На **третьем этапе** (в Средневековье) на развитие самостоятельности повлияла схоластика. Причем схоластика предусматривала развитие только догматического мышления, а самостоятельность как целостное явление практически не развивалось. В соответствии с философскими положениями схоластики для самостоятельности был применен тезис «*individuum est ineffabile*» («индивидуальное нешразимо»). Педагогический анализ данного понятия позволил С. М. Абрамову сделать вывод о снижении роли самостоятельности в Средневековье в соответствии с формулой «*magister dixit*» – «учитель сказал». Ученик стал рассматриваться как «сосуд», который надо «наполнить».

На четвертом этапе (в педагогике Возрождения) самостоятельность развивалась по линии увеличения самодеятельности учащихся в обучении. Она стала связываться с самостоятельным приобретением новых знаний, выбо-

ром пути их познания. Однако в воспитании продолжала сохраняться пониженная роль самостоятельности.

Труды Дж. Локка, Я. А. Коменского, Ж.- Ж. Руссо, Г. В. Ф. Гегеля, И. Г. Песталоцци, Ф. В. Дистервега, а также педагогические сочинения К. Д. Ушинского, Л. Н. Толстого, П. Ф. Лесгафта характеризуют пятый этап развития самостоятельности. Благодаря их научной философской и педагогической деятельности содержание самостоятельности значительно обогатилось. Развитие самостоятельности было направлено на обучение (Я. А. Коменский, Ж.- Ж. Руссо), воспитание воли (Г. В. Ф. Гегель), следование закономерностям природы ребенка (И. Г. Песталоцци), развитие мышления (Ф. В. Дистервег), содержание обучения (К. Д. Ушинский), провозглашение идеи воспитания самостоятельности наряду с идеей самостоятельности в воспитании (Л. Н. Толстой).

**Шестой этап** развития самостоятельности отражен в работах Л. С. Выготского, А. Р. Лурии, А. Н. Леонтьева, Ш. И. Ганелина, Б. П. Есипова, И. Я. Лернера, М. Н. Скаткина, Т. И. Шаповой, Г. И. Щукиной, в которых освещены важные идеи познавательной и умственной самостоятельности, очерчен объем и содержание самостоятельной работы студентов в учебном процессе, рассматриваемой и как форма организации обучения, и как средство, и как компонент творческой познавательной деятельности обучающегося. На основе анализа их идей был сделан важнейший вывод о том, что самостоятельность развивается посредством самодеятельности, в отсутствии которой самостоятельность проявляться не может. Анализ педагогической литературы показал, что самостоятельность органически вплетена в общую ткань жизнедеятельности человека и присутствует в каждом её проявлении, подтверждая тезис «самостоятельность для жизни – через жизнь» [2].

Познавательная самостоятельность есть качество личности, свойство продуктивной деятельности и фундамент саморазвития (Б. Г. Ананьев, Н. В. Кузьмина, Т. И. Шамова и др.); свойство характера и качество деятельности (П. И. Пидкасистый и др.); форма поведения (В. И. Загвязинский и др.). Операциональная, технологическая и организационная самостоятельность приводит к самоорганизации и самоуправлению (А. Н. Орлов, Л. И. Холина и др.). Познавательная самостоятельность является свойством личности и проявляется во всех видах деятельности, включая проектировочную, технологическую, организационную, которая затем будет проявляться и в профессиональной деятельности.

К числу существенных признаков познавательной самостоятельности можно отнести следующие: потребность в знаниях, желание глубже познать не только усваиваемые знания, но и способы овладения ими; критический подход к изучаемым материалам, суждениям других людей; возможность высказать свою собственную точку зрения; умение самостоятельно мыс-

лить; умение самостоятельно приобретать новые знания и использовать их для дальнейшего самообразования и практической деятельности.

Исследуя пути формирования познавательной самостоятельности, ученые предлагают различные варианты: Е. Я. Голант, Б. П. Есипов, М. Н. Скаткин – организацию самостоятельной работы, решение учебных задач; В. В. Давыдов, Н. А. Менчинская, Д. Б. Эльконин – формирование приемов познавательной деятельности; П. Я. Гальперин, Н. Ф. Талызина – использование обобщенных знаний, составляющих ориентировочную основу деятельности; И. Я. Лернер и П. И. Пидкасистый – введение в содержание обучения методологических знаний, Л. И. Рувинский – осуществление самоконтроля учебной деятельности.

Анализ разнообразной философской и психолого-педагогической – литературы позволил исследователям выделить четыре подхода к трактовке самостоятельной работы [3, с. 12]:

– организационно-управленческий (Б. П. Есипов, Л. И. Заякина, Р. А. Лозовская, Л. А. Лужных, В. С. Минасян, Т. К. Мучаидзе, В. П. Слободян, Л. А. Ужик и др.), суть самостоятельной работы представляется, по мнению сторонников этого подхода, в управлении познавательной деятельностью обучаемых в специально отведенное время, в совершенствовании её планирования, форм и методов учета и контроля;

– *общедидактический* (С. И. Архангельский, В. Б. Бондаревский, Е. Я. Голант, М. А. Данилов, М. И. Махмутов, О. А. Нильсон, И. Т. Орогодников, Н. А. Половникова, М. Н. Скаткин, Т. И. Шамова и др.), представители которого рассматривали самостоятельную работу как средство развития возможностей личности к обучению, проявляющихся в готовности решать познавательные задачи без непосредственной помощи со стороны педагогов, развитости общеучебных и общеинтеллектуальных умений и навыков, способов анализа и самоконтроля;

– *психолого-педагогический* (Л. С. Выготский, И. Я. Лернер, П. И. Пидкасистый, С. Л. Рубинштейн, Г. И. Щукина и др.), в основу которого были положены идеи культурно-исторической концепции развития личности Л. С. Выготского, где самостоятельность трактовалась в качестве систематизирующего качества личности, в связи с чем познавательная самостоятельность определялась учеными этого направления как интегративное свойство личности, многоаспектное личностное образование, характеризующееся наличием устойчивого познавательного Интереса, синтезом познавательного мотива и способов самостоятельного поведения, развитостью личностных структур самоорганизации деятельности;

– *культурологический подход* (К. А. Абульханова-Славская, Л. И. Анцыферова, Г. С. Батищев, М. М. Бахтин, Д. Б. Богоявленская, А. В. Брушлинский, Н. Б. Крылова, Л. Н. Куликова, А. Н. Леонтьев, Д. А. Леонтьев и др.). Базовой для разработки данного подхода стала концепция субъектной позиции личности в её целостном развитии, согласно

которой источник активности личности заключен в самом человеке, в его природной основе. Действуя, личность актуализирует (выражает) свой внутренний потенциал, благодаря чему расширяется сфера её восприимчивости к внешним условиям. Представители этой позиции рассматривали субъектность в широком плане, подчеркивая её смысло-ценностную обусловленность. Следуя данной концепции, нами выделяются в качестве наиболее значимых для самостоятельной работы процессы саморазвития и самоактуализации, на основе которых реализуется движение личности к творческой самостоятельности.

Опираясь на психолого-педагогические труды, С. Н. Гайдай разводит понятия активность и самостоятельность, выделяем в активности личности такие составляющие, как отношение к деятельности, расположенность к ней, соучастие в деятельности, желание и скорость реагирования, а в самостоятельности – способность к целеполаганию, проявление инициативы, поиска решения проблем, навыки самоорганизации и самоконтроля. При таком взгляде на проблему процесс приобретения знаний и умений в ходе самостоятельной работы становится фактором развития творческих (продуктивных) качеств личности [3, с. 15]

В настоящее время под самостоятельностью в педагогике высшей школы принято понимать достижение личностью такого уровня саморегуляции учебно-познавательной деятельности и поведения, который обеспечивает целостное (интеллектуальное, духовно-нравственное, эмоциональное и др.) развитие. Исследователи различают понятия самостоятельная работа в вузе (или другом учебном заведении) и самостоятельная работа личности [3]. В первом случае подразумевается внешняя организация непосредственно неконтролируемой преподавателями работы обучающегося. Во втором - имеется в виду деятельность самой личности, самонаправляемая и самоорганизуемая ею. Таким образом, самостоятельная работа может характеризоваться как достижение адекватного потенциалу личности уровня развития творческого мышления уровня интеллекта, воли, эмоционально-духовной культуры учебного труда. Способами самостоятельной работы необходимо считать не механически, репродуктивно выполняемые действия, а способы культуросообразной деятельности, т. е. такие действия, в основе которых заложены механизмы не только предметно-понятийной, но и ценностно-смысловой субъектной деятельности [3; 1].

Анализ научной литературы по проблеме самостоятельной работы обучающихся показывает, что её наличие в процессе становления личности являлось в разные эпохи жизни человеческого общества и является в настоящее время важным фактором подготовки новых поколений к саморазвитию и преобразованию окружающей действительности на основе научной основе [5].

Таким образом, в исследовании процесса организации самостоятельной работы студентов становится необходимым учёт её социально-педагогических предпосылок.

Совершенствование содержания, форм и методов организации самостоятельной работы студентов диктуется и общемировыми тенденциями в области образования. Это осмысление необходимости непрерывного образования на протяжении всей жизни; потребность в самостоятельном овладении всё увеличивающейся по объёму и обновляющейся по содержанию новой информацией; гуманизация образования, создание таких образовательных систем, в которых признаётся самоценность и уникальность личности обучающегося, личности, открытой к восприятию нового опыта, стремящейся к самореализации, способной совершать осознанный и ответственный выбор.

Самостоятельная работа студентов помимо мобилизации способности обобщать получаемую информацию учит самоорганизации, придаёт чувство внутренней свободы, что, ценно само по себе наряду с приобретением профессиональных знаний, умений и навыков на высоком уровне сформированности. Привычка обучающегося к систематической самостоятельной учебной деятельности является гарантией переноса её на отношение к производству, науке, культуре.

Эффективная организация самостоятельной учебно-познавательной деятельности по усвоению знаний требует наличия всех компонентов её структуры: положительной мотивации, постановки учебных задач, организации учебных действий, контроля, переходящего в самоконтроль, и оценки, переходящей в самооценку. Следование данной логике в процессе организации самостоятельной учебно-познавательной работы студентов должно обеспечить формирование специалистов с творческим потенциалом, с широкой культурой и гибким мышлением. Свободная, внутренне мотивированная, самостоятельно осуществляемая студентами познавательная деятельность рассматривается в отечественной психологии как высшая форма их учебной работы.

Проблема сущности самостоятельной работы студентов привлекает внимание дидактов и многих зарубежных стран, которые отмечают многоаспектность термина «самостоятельная работа» [5].

Многими авторами подчёркивается большое значение самостоятельной учебной работы студента для получения им пользы от высшего образования (Дж. Маклиш, Канада); для научения думать самостоятельно, критично (И. Г. Клинк, ФРГ); для связи самостоятельности с творчеством как важной стороны образовательного процесса (П. Риттер, Англия); отклика на тенденцию в современном высшем образовании, выражающуюся в стремлении всё большего числа студентов играть всё большую роль в собственной профессиональной подготовке (Дж. Бесс и Дж. Билоруски, США).

Причём взгляды на самостоятельную работу студентов распределяются в достаточно широком диапазоне мнений: от идей регламентации форм её организации (Высшая техническая школа, Германия), до определения её как пути в формировании характера студента, творческой работе, высокой производительности, реализуемого как в аудиторных, так и внеаудиторных занятиях (Bowen N., США). Вместе с тем отмечается, что многие преподаватели в Англии, например, сомневаются в достаточной зрелости студентов для осуществления самостоятельной учебной работы и поэтому мало внимания уделяют формированию умений и навыков её осуществления студентами (Cheirman T. Report of the Committee on University teaching methods. Dall. London. Н.Н.О., 1964).

В зарубежных источниках просматривается частноаспектный (управленческий, либо информационный, или структурный и т. п.) подход к самостоятельной работе студентов. Однако потребность высшей школы в теоретической разработке данной проблемы и последующей реализации моделей её осуществления требует рассмотрения самостоятельной учебно-познавательной деятельности студентов с общепедагогической позиции, включающей предметно-содержательный, организационно-управленческий и личностно-мотивационный аспекты.

Таким образом, одной из главных задач современного образования является ориентация образования не на усвоение готовых знаний, а на развитие у них самостоятельности, проблемного мышления, творческой активности в приобретении новых знаний, знаний – мысли.

### Библиографический список

1. **Беловолов, В. А.** Организация и содержание самостоятельной работы студентов в процессе профессиональной подготовки учителя [Текст]: учебное пособие / В. А. Беловолов – Новосибирск, 2004 – 156 с.
2. **Абрамов, С. М.** Генезис образовательной самостоятельности студентов в процессе дистанционного обучения [Текст]: автореф. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / С. М. Абрамов – Екатеринбург, 2003 – 22 с.
3. **Гайдай, С. Н.** Самостоятельная работа как фактор становления творческой активности студента [Текст]: автореф. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / С. Н. Гайдай – Чита, 2004. – 20 с.
4. **Манюрова, Г. Х.** Самостоятельная работа и познавательная самостоятельность как психолого-педагогические категории [Текст] / Г. Х. Манюрова // Сибирский педагогический журнал – 2007. – № 1. – С. 170–176.
5. **Гришин, В. Н.** Организация самостоятельной работы студентов в процессе группового взаимодействия [Текст]: автореф. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / В. Н. Гришин – Елец, 2000 – 16 с.



*Е. В. Ильенко*

## **ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ К ФОРМИРОВАНИЮ ПРАВОВОЙ КУЛЬТУРЫ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**

Россия избрала для себя путь построения правового государства, в котором право начинает функционировать как целостный, самостоятельный социальный феномен, обеспечивающий справедливость и свободу в обществе, признающий права человека и гражданина высшей ценностью.

В настоящее время в России имеется целый комплекс социально-экономических, политических факторов для усиления роли правовой подготовки и формирования высокого уровня правовой культуры каждого гражданина.

Формирование высокого уровня правовой культуры личности, проявляющейся не только в пассивном законопослушании, но и в развитой правовой активности, эффективном умении использовать правовые средства для достижения практических результатов, в стремлении утвердить право в качестве особо значимого достижения цивилизации есть одно из важнейших условий построения правового государства.

Понятие «правовая культура» является видовым по отношению к более общей, родовой категории – культура. При этом характеристики культуры являются актуальными для уяснения сущности и путей формирования правовой культуры.

Среди разнообразия подходов к понятию культура нами выделены два, подчёркивающие определяющую роль личности в развитии прогресса. Речь идёт об осознании культуры как процесса творческой деятельности и признании её в качестве специфического способа человеческой деятельности.

Образование, являясь частью культуры, с одной, стороны питается ею, питает человека, а с другой – влияет на её сохранение и развитие через человека. Чтобы обеспечить восхождение человека к идеалам культуры, образование должно быть культуросообразным и антропологически выверенным. Основными ориентирами культурологического подхода в образовании служат усиление гуманитарного ядра образования и возвышение в образовательном процессе роли воспитания, трактовка развития личности как процесса и результата её взаимодействия с социально-культурной средой, референтация образовательного пространства, реализация личностно-деятельностного подхода с учетом индивидуальных черт личности студента и психолого-педагогических особенностей его возраста.

Важное теоретическое значение в понимании механизма трансляции потенциалов культуры в личностную сферу играют культурно-историчес-

кая концепция Л.С. Выготского и философско-антропологическая модель И. А. Ильина [1; 2; 3; 4].

Ядром культурно-исторической концепции Л. С. Выготского является учение о развитии личности под влиянием культуры. «Успешность социализации и индивидуализации личности задаётся её социально – культурным контекстом, а в качестве объекта оптимизации данных процессов рассматривается «зона ближайшего развития», социально-культурная среда как пространство обитания человека» [4]. Человек, взаимодействуя с другими людьми, оперируя знаками, языком как «орудием» культуры, преобразует «натуральные» психические функции в образования высшего уровня развития, формирует собственный «мир культуры», который составляют значения, ценности и смыслы. Рождаясь в системе социального общения, взаимодействия, «высшие функции» интериоризируются в интрапсихическую плоскость. В связи с этим чрезвычайно актуальной для полноценного развития личности является «зона ближайшего развития». Кроме того, чрезвычайно плодотворными являются мысли и идеи, высказанные Л. С. Выготским в разные годы: идея о развитии личности как культурно-историческом процессе, о «культурном восхождении» и расширении личности, посредством овладения собой через знак и «текст» культуры, путём преодоления противоречия между индивидуально психологическим и культурно-историческим; понимание основной задачи формирования человека путём создания «культурной истории и исторической культуры», трактовка развития как параллельного и взаимодополняемого процесса культурогенеза (филогенеза) и антропогенеза (онтогенеза). Мысли о культурном пространстве как жизненно важной социокультурной сфере, формируемой в учебном заведении, получили развитие в работе С. Н. Иконниковой «Культурное пространство и возрождение России» [5]

«Культурное пространство, – пишет автор, – это «Дом», среда повседневного обитания человека. Оно многомерно и динамично, пульсирует, «дышит» как живой организм. В нём сильные восходящие и нисходящие «токи и энергетические импульсы». Культурное пространство может выполнять как собирательную функцию, так и «рассеивающую», уменьшая степень притяжения между субъектами его составляющими. Содержание и качество культурного пространства неизбежно переходит в другое измерение – духовный мир личности. Этот пласт культурного пространства особенно сложен и представляет собой степень реальной культуры человека. Смысловые и символические составляющие культурного пространства неизбежно играют роль ориентира в ценностных предпочтениях, формируют чувство семейной близости, родственности составляющих его людей, мотивируют поведение людей в широком спектре – от преданной любви до безразличия, да искреннего почитания до надругательства, от благолепия до варварства» [5].

С. Н. Иконникова особое внимание уделяет «среднему» подходу к формированию культуры. В соответствии с требованиями этого подхода на базе учебного заведения необходимо создать среду обитания, в которой каждый учащийся смог бы найти свою «культурную нишу». Педагогически грамотное управление такой средой обитания обеспечит формирование требуемых личностных качеств [5]

Как полагают В. Виноградов и А. Синюк, данная среда имеет трёхуровневую природу. «Внешний, «периферийный» уровень представляет собой педагогически слабо управляемую область, состоящую из совокупности культурно-досуговых мероприятий и соответственно оборудованных помещений (спортивных, дискотечных и т. д.). Следующая за этим уровнем «комплексная» составляющая среды обитания включает в себя клубную, секционную и факультативную работу, каждый элемент которой подвергается уже более жёсткому педагогическому контролю. И, наконец, третий уровень – «ядерный» слой среды обитания – представляет собой выверенную, управляемую в соответствии со всеми требованиями науки область педагогической деятельности [6].

Исходя из этого, мы полагаем, что под университетской (институтской) социальной средой следует понимать всю совокупность социальных и духовных факторов и условий, окружающих студента в процессе его обучения. При этом акцент на оптимизацию профессионально – образовательной среды обусловлен тем обстоятельством, что данная среда для молодого человека является основополагающей в системе факторов, определяющих его ценности, нормы, идеалы и т. д. (наряду с семейно-бытовой и общеидеологической атмосферой общества). Среди исследователей данной проблемы (А. С. Запесоцкий) существует мнение о том, что университетское образовательное пространство может быть обозначено термином «субкультура» [7]

Философеко-антропологическая модель И. А. Ильина представляет собой идентификационный механизм, который обеспечивает духовный рост и совершенствование человека. Тому, кто «желает творить культуру», необходимо, считал И. А. Ильин, «чувство своего предстояния, своей призванности и ответственности». То высшее, чему человек предстоит, «есть Господь, Его зоны и Его божественное излучение» [50, с. 34]. По сути, И. А. Ильин раскрывает уникальное индивидуальное и общественное значение духовно-нравственных идеалов [2].

Предстояние совершенству, призванность им – есть, как считает И. А. Ильин, «безусловный корень духовной ответственности», без которой человеку «недостойно жить на земле и невозможно создавать духовную культуру», Люди, не познавшие чувство предстояния и призванности, не испытывавшие устремление к совершенству, не способны творить настоящую культуру. В этом «Приговор и им, и созданной ими лжекультуре» [2].

Данные идеи весьма актуальны и значимы для теории и практики педагогики.

Пробуждение «духовного инстинкта», «зажигание сердца», по мнению И. А. Ильина, является важнейшей задачей воспитания, без которого «образование есть дело ложное и опасное». Оно создаёт чаще всего людей полуобразованных, самомнительных и заносчивых, тщеславных спорщиков, напористых и беззастенчивых карьеристов; оно вооружает противодуховные силы; оно развязывает и поощряет в человеке «волка» [2].

Важнейшим условием эффективности воспитательного процесса является включение в педагогический контекст рефератов – образцов для подражания, которые задают планку совершенства, помогают обрести личностную гармонию и понять свое предназначение, пробуждают в человеке энергию самосознания и становятся точкой отсчёта в определении смысла его жизни. Референтный образ «другого» становится условием воспитания личности и реализации её возможностей, определения жизненного признания и выбора «пути», на котором личность себя «конституирует» и «институирует», объективируясь в идеях, поступках, отношениях, актах и продуктах творчества. Ориентация на персонифицированный образ – идеал, отождествление с ним является ведущим условием целостного развития личности, ибо в этом случае пробуждается «голос совести», призывающий к совершенству – совести как духовно - нравственного переживания разрыва реального и должного, сущности и существования, как критерия энергии и личностного самосовершенствования.

Таким образом, предпосылкой и условием развития личности выступает ориентация на высшие духовные ценности. При этом речь идёт не просто о декларируемом идеале, а о том, что носителем духовно-нравственной вертикали должен выступать вполне определённый референт. При этом индивидуальное развитие человека не сводится к кругу «личной истории», а определяется «большим» кругом культурной концентрации исторического опыта, который может передаваться только в опыте личного переживания. Надличностные «референты», «поля смысла» являются своего рода системой координат индивидуального человеческого бытия, нравственное восхождение к которым задаёт глубину и предел личностного становления.

*Культурно-историческая концепция Л. С. Выготского и философско-антропологическая модель И. А. Ильина являются основными составляющими 2 культурицентристской образовательной парадигмы, основными ориентирами которой служат усиление гуманитарного ядра образования и возвышение в образовательном процессе роли воспитания, трактовка развития личности как процесса и результата её взаимодействия с социально-культурным контекстом, референтация образовательного пространства.*

Культура есть среда, растящая и питающая личность (П. А. Флоренский). Образование, являясь частью культуры, с одной стороны,

питается ею, питает человека, а с другой – влияет на её сохранение и развитие через человека. Чтобы обеспечить восхождение человека к идеалам культуры, образование должно быть культуросообразным и антропологически выверенным. Это означает, что основными методами его проектирования, воплощения и развития должен стать: человеко-ориентированный культурологический подход [8].

*Культурологический подход – это взгляд на образование как на форму, способ и средство саморазвития культуры, развития сущностных сил человека.* Данный подход требует, чтобы в центре находилась человеческая личность как культурно-исторический субъект. Учащиеся должны приобретать способности по воспроизводству ценностей жизни и культуры. Цель образования – обеспечить полноценный процесс развития личности на основе всемерного раскрытия ценностей культуры и нравственности [9].

По мнению И. Я. Лернера, исходное положение культурологического подхода состоит в том, что глобальная функция обучения выражается в передаче молодому поколению содержания социальной культуры для её сохранения, воспроизводства и развития [10]. В. С. Леднев, поддерживая идею построения концепции содержания образования на основе культурологического подхода, отмечает: «Из культуры черпается содержание образования...» [10].

*Культуроцентристская концепция образования, по справедливому мнению А. С. Запесоцкого, предполагает:*

- понимание образования и воспитания как важнейших социальных институтов культурной преемственности; расширение гуманитарного ядра образования путём органичного включения, в образовательный процесс духовно-нравственного потенциала российской культуры; возвышение роли воспитателя как механизма формирования «культуры жизнеспособности»

- психологической и нравственной готовности жить и работать в быстро меняющемся мире, как способа выращивания творческой личности, сознательного субъекта социально – культурных преобразований;

- утверждение в качестве мировоззренческих приоритетов воспитания, стратегической задачи и идеала формирование разносторонне развитой личности;

- оптимальное сочетание профессионализма и универсализма; ориентация на принципы партнёрства и социальной ответственности, на приоритет гуманистически и демократически ориентированных социальных технологий; построение образовательного и воспитательного процессов на принципе диалогичности информационно-ценностного поля, взаимосопрягающим цивилизационно-культурное единство мира и многообразие существующих идеологий, теорий и взглядов и определяющим роль преподавателя как посредника между мировым духовным опытом и личностью студента [7].

Особенную актуальность культурологический подход приобретает в современных условиях общекультурного кризиса России. «Характерные для

современного общества масштабность и динамизм социально-экономических преобразований во всех сферах жизни и деятельности человека, активное освоение и наращивание культурного потенциала объективно требуют превращения высшей школы в институт воспроизводства и создания культуры...», – отмечает И. Ф. Исаев [11].

Культурологический подход, позволяющий рассматривать педагогические явления, педагогическую деятельность на широком общекультурном фоне» социума как совокупность культурных компонентов является важным методологическим ориентиром нашего исследования.

Основополагающей идеей в процессе проектирования нового содержания образования призвана быть идея возрождения духовных ценностей, нравственности и культуры. Ведущей системой ценностей должна стать нравственно – этическая, провозглашающая ценность человеческой личности, идеалы добра, свободы, справедливости, чести, гражданского долга. Именно поэтому нашего пристального внимания заслуживают проблемы гуманизации и гуманитаризации системы образования. Гуманизация и гуманитаризация, по мнению В. П. Зинченко, необходимо рассматривать с точки зрения преодоления технократических тенденций в самом подходе к пониманию целей, задач и содержания образования [12].

Технократическое мышление – одно из проявлений дегуманизации общества. Его существенными чертами является примат средства над целью, пользы над смыслом и общечеловеческими интересами, идеи над реальным бытием, техники над человеком и его духовными ценностями. Такой тип мышления не рассматривается в качестве критериев категории нравственности, совести, человеческого достоинства. Будучи духовно бессодержательным, он опустошающе действует на культуру и образование [12].

Технократический подход к содержанию образования характеризуется преобладанием информации описательного характера, преувеличением социо-логического подхода к отбору содержания общественных дисциплин, отсутствием комплекса учебных предметов, раскрывающих основы человекознания.

В противовес данному подходу гуманитаризация содержания образования - это насыщение духовным, нравственным, культурным содержанием учебного и внеучебного времени учащихся, всех форм их деятельности, межличностного общения и досуга [12].

Тенденции гуманизации и гуманитаризации образования нашли своё отражение в трудах В. А. Сластёнина, Е. Н. Шиянова и др. Данные идеи присутствуют также в международном праве, что подчёркивает их важнейшее значение как компонента социально-экономического развития и культурного прогресса для человеческой цивилизации.

По мнению ряда авторов, культура реализует свою функцию развития личности только в том случае, если она активизирует, побуждает её

к деятельности. «Категории «культура» и «деятельность» – исторически взаимообусловлены... освоение личностью культуры предполагает освоение ею способов практической деятельности и наоборот... развитие и совершенствование человеческой деятельности способствует и совершенствованию культуры; в процессе деятельности создаются и закрепляются образцы культуры, а человек выступает её субъектом. Культура, в свою очередь, как универсальная характеристика деятельности определяет наиболее приоритетные, необходимые виды деятельности и способы её осуществления» [13].

Чем разнообразнее и продуктивнее значимая для личности деятельность, тем эффективнее происходит овладение общечеловеческой и профессиональной культурой. Деятельность личности как раз и является тем механизмом, который позволяет преобразовать совокупность внешних влияний в собственно развивающие изменения, в новообразования личности как продукты развития. При этом процесс культурного развития личности приобретёт оптимальный характер при одновременной реализации и так называемого личностного подхода, при котором студент становится субъектом собственной деятельности, а его взаимодействие с педагогом приобретает характер персонифицированного диалога. Личностно-деятельностный подход признаётся в качестве основы гуманистической направленности обучения в работах О. А. Абдуллиной, Е. В. Бонда-ревской, И. Ф.Исаева, В. А. Слостёнина, А. Н. Ходусова, Е. Н. Шиянова и др.

Именно применение личностно – деятельностного подхода, по мнению В. А. Слостёнина, позволяет личности выступить в качестве самоорганизующегося объекта, наделённого такими характеристиками как:

- способность не только присваивать мир предметов и идей, но и производить их, преобразовывать, созидать новые; осознание и принятие задач, установок деятельности на всех этапах её осуществления;

- способность и стремление личности в необходимых случаях самостоятельно их определять;

- способность к нравственному выбору в ситуациях коллизий, стремление, определиться, обосновать выбор внутри собственного «Я»;

- способность к рефлексии, потребность в ней как условия осознанного регулирования своего поведения, деятельности в соответствии с желаниями, принятыми целями, с одной стороны, «осознанием пределов собственной свободы», с другой;

- активная позиция личности, стремление и способность инициативно, критически и инновационно рефлексировать результаты деятельности и отношений, направленность на саморазвитие;

- способность самостоятельно вносить коррективы в свою деятельность, внутренняя независимость от «внешнего мира», независимость не в смысле его игнорирования, а в устойчивости взглядов, убеждений, смыслов их коррекции, изменения;

– творческий потенциал, уникальность, неповторимость [12].

Представляется, что поиск путей реализации личностно-деятельностного подхода является одним из основополагающих условий успешного формирования правовой культуры студентов, курсантов.

Итак, вуз служит для передачи специальных знаний, для развития воспроизведения особого культурного слоя, важнейшим элементом которого является сам студент – будущий специалист. Специалиста как представителя определённой культуры характеризуют не только специфический набор знаний и умений, но и определённое мировоззрение, жизненные установки и ценности, особенности профессионального поведения и т. п. Поэтому первейшая задача преподавателя – не только передать обучающему знания и профессиональные умения, в процессе живого человеческого общения приобщить его к культуре [15].

По справедливому мнению В. Виноградова и А. Синюка, основными структурными элементами культуры, необходимыми для усвоения будущим специалистом выступают:

- культура тела, или физическая культура;
- душевная культура, выражающаяся в опыте психического существования человека и регулирования эмоционального взаимодействия с окружением».
- культура разумной деятельности, включающая в себя логический, информационный, языковой и некоторые другие компоненты;
- духовная культура как опыт ценностно-нормативной деятельности;
- профессиональная культура как своеобразное интегральное выражение всех перечисленных элементов культуры в их социально-профессиональном отношении [6].

Таким образом, культура специалиста включает в себя не только развитую способность к решению профессиональных задач, профессиональное мышление и сознание, но и подразумевает высокий уровень его общей культуры, проявляющейся в повседневной жизни.

Понятие «правовая культура» имеет неоднозначное толкование в современных гуманитарных науках. Исследовав различные точки зрения, мы пришли к выводу, что такое сложное, богатое, ценное понятие нуждается в определении, в котором были бы сконцентрированы основные направления уже существующих в научной среде формулировок. На основе комплексного анализа имеющихся подходов мы попытались дать определение ведущего понятия нашего исследования, представив правовую культуру общества как разновидность общей культуры, отражающей определённый уровень правосознания, законности, совершенства законодательства, являющуюся результатом и способом творческой деятельности граждан по созданию и реализации правовых ценностей.

Правовая культура личности – это ценностное ядро общественной правовой культуры; степень и характер правового развития личности, основан-



ного на определённом уровне позитивного правосознания, реализующегося в активной творческой правоприменительной деятельности.

*На основе определения правовой культуры личности мы представили правовую культуру как ценностное ядро общественной правовой культуры; степень и характер его правового развития, основанного на определённом уровне позитивного правосознания, реализующегося в активном творческом правоприменении в сфере повседневной жизни, а также в области профессиональной деятельности.*

Результаты исследования показали, что в психолого-педагогической литературе нет однозначной трактовки понятия «готовность», его толкования существует в разных аспектах. Готовность рассматривается как установка на реализацию активной потребности (А. Г. Асмолов, Д. Н. Узнадзе Л. А. Карпенко); активно-действенное состояние человека (М. И. Дьяченко и Л. А. Кандыбович осознание себя субъектом деятельности (Е. А. Климов, В. А. Поляков, С. Н. Чистякова и др.); личностное качество индивида (С. И. Вершинин); интегральное свойство личности (Л. И. Божович, К. К. Платонов, М. В. Ретивых, Р. Д. Санжаева и др.) внутренняя ориентированность человека на будущую деятельность (Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров и др.); способность человека ставить цель выбирать способы ее достижения, осуществлять самоконтроль, строить планы и программы деятельности (П. С. Сухобская и др.); социально-фиксированная установка, характеризующая общественное поведение личности (В. А. Ядов и др.). Существует деление на общую и специальную готовность (Б. Г. Ананьев), психологическую и практическую (Ю. К. Васильев), готовность к умственной и/ физической деятельности (А. Г. Ковалев) и т. д.

Для реализации содержания структурных компонентов модели подготовки учителя к формированию правовой культуры младших школьников определены следующие педагогические условия:

- а) актуализация нравственно-этического потенциала студента;
- б) использование педагогических технологий личностно-ориентированного обучения, диалогических заданий;
- в) обеспечение познавательной активности студентов;
- г) практико-ориентированная направленность подготовки учителя к формированию правовой культуры младших школьников.

*Первое условие – актуализация нравственно-этического потенциала студента – реализуется через преемственность всех этапов воспитательно-образовательного процесса вуза: олимпиады по предметам правоохранительной направленности, турниры молодых юристов, дискуссии «за круглым столом», психологический практикум, защита «творческих проектов», ролевые игры, работа консультантом младших курсов вуза, участие во внеучебных мероприятиях, через общение студентов с преподавателями, направлен-*

ное на взаимообмен, взаимообогащение, взаимопомощь, взаимообучение, на поддержку деятельности студентов по формированию у них профессионально важных качеств, положительного отношения к обучению к профессии учителя.

*Второе условие – использование педагогических технологий личностно-ориентированного обучения, диалогических заданий* – обеспечивает внедрение в учебный процесс педагогических технологий, которые представляют для студентов возможность ознакомиться с требованиями будущей профессии, соотнести особенности своей личности с этими требованиями, а также формировать профессионально важные качества в соответствии с требованиями профессии, предполагает углубленное изучение индивидуально-типологических особенностей студентов, определение для них на этой основе образовательных траекторий, обеспечивающих достижение планируемого результата по профессиональной, правовой подготовке студента, способного к самоопределению, профессиональному саморазвитию, что в итоге соответствует квалификационным требованиям к современному учителю.

*Третье педагогическое условие подготовки учителя к формированию правовой культуры младших школьников* – обеспечение познавательной активности студентов – рассматривается как часть целостного образовательного процесса в вузе. В процессе экспериментальной работы мы установили, что обеспечению познавательной активности в аудиторной работе способствовала деятельность преподавателей, направленная на отбор учебного материала, который вызывал интерес и обеспечивал положительную мотивацию к изучению правовых вопросов, организация самостоятельной познавательной деятельности студентов, включение студентов в различные виды деятельности и контроль за этой деятельностью; использование технических средств обучения и др.

Для активизации мыслительной деятельности студентов на аудиторных занятиях нами были разработаны различные способы создания проблемных ситуаций: ситуации неожиданности, конфликта, предположения, опровержения, несоответствия, неопределённости и др. Использовали различные формы проведения занятий: проблемные лекции, семинары, учебные дискуссии, практические занятия и т. д.; проведение учебных, ролевых игр и др.

Как свидетельствовали результаты проведённого нами исследования, обеспечение познавательной активности студентов проходило динамично и результативно в научно-проектной деятельности, выполняемой во внеаудиторное время в вузе: научные семинары; совместные научные проекты преподавателей и студентов в рамках кафедральных тем; участие в научно-практической конференциях; участие во внутривузовских и республиканских конкурсах; участие студенческих смотрах, олимпиадах и т. д.

Четвёртое педагогическое условие – практико-ориентированная направленность подготовки учителя к формированию правовой культуры уча-

щихся – обеспечивало студентам возможность наблюдать, анализировать, осуществлять, творчески решать профессиональные задачи. Студенты проводили занятия по правозащитной тематике в средних школах, работали в подразделениях инспекции по делам несовершеннолетних, участвовали в подготовке олимпиад по предметам правоохранительной направленности и т. д.

Проведенное нами исследование дало основание для **формирования следующих выводов**:

Актуальность проблемы подготовки учителя к формированию правовой культуры младших школьников обусловлена социокультурными переменами

**Выявлено**, что подготовка учителя к формированию правовой культуры младших школьников является одним из этапов профессионального становления учителя, который соответствует период у его обучения в высшем учебном заведении.

**Установлено**, что все этапы процесса подготовки учителя к формированию правовой культуры младших школьников соотносятся с определенными этапами в структуре воспитательно-образовательного процесса вуза: начальный этап подготовки учителя, переходный этап – с этапом общепрофессиональной подготовки, определяющий – с этапом подготовки по должностному предназначению.

#### Библиографический список

1. **Выготский, Л. С.** Мышление и речь [Текст] / Л. С. Выготский – М., 1934 – 180 с.
2. **Ильин, И. А.** О новом человеке [Текст] / И. А. Ильин // Слово – 1993 – № 1–4. С. 24–36.
3. **Ильин, И. А.** О сущности правосознания [Текст] / И. А. Ильин – М., 1993 – 46 с.
4. **Щедровицкий, П. С.** Истоки культурно-исторической концепции Л. С. Выготского [Текст] / П. С. Щедровицкий – М.: Педагогика, 1994 – 96 с.
5. **Иконникова, С. Н.** Культурное пространство и возрождение России [Текст] / С. Н. Иконникова // День науки в Санкт-Петербургском гуманитарном университете профсоюзов: Материалы конференции – СПб, 1996 – С. 117–139.
6. **Виноградов, В.** Подготовка специалиста как человека культуры [Текст] / В. Виноградов, А. Синюк / Высшее образование в России – 200 – № 2. – С. 40–49.
7. **Запесоцкий, А. С.** Гуманитарная культура и гуманитарное образование [Текст] / А. С. Запесоцкий – СПб, 1996 – 446 с.
8. **Валицкая, А. П.** Культуротворческая школа: концепция и модель образовательного процесса [Текст] / А.П. Валицкая // Педагогика – 1998 – № 4. – С. 4–8.
9. **Андреева, Г. М.** Социальная психология [Текст] / Г. М. Андреева – М., 1980 – 326 с.

10. **Теоретическая** основа содержания общего среднего образования [Текст] / под ред. М. Н. Скаткина, И. А. Лернера и др. – М., 1983 – 315 с.

11. **Исаев, И. Ф.** Формирование профессионально-педагогической культуры преподавателя высшей школы [Текст] / И. Ф. Исаев – М.: Академия, 2004 – 193 с.

12. **Зинченко, В. П.** Человеческий интеллект и технократическое мышление [Текст] / В. П. Зинченко // Коммунист – 1988 – № 3. – С. 96–104.

13. **Клименко, С. В.** основа государства и права [Текст] / С. В. Клименко, А. Л. Чичерин. – М., 1997 – 354 с.

14. **Сластенин** – М.: Магистр – Пресс, 2000 – 488 с.

15. **Гуманистическая** парадигма и личностно-ориентированные технологии профессионального образования [Текст] / под общей ред. В. Л. Матросова. – М., 1999 – 116 с.

РАЗДЕЛ VI  
**ЭТНОПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА  
В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ  
ПРОСТРАНСТВЕ**

---

---

УДК 371

*Б. А. Жетписбаева*

**ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ИНДИКАТОРЫ  
ПОЛИЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

В настоящее время важное значение имеет полиязычное образование специалистов различного профиля. Следовательно, индикаторы такого образования следует разрабатывать в соответствии с его прогнозируемым результатом. Таким результатом является полиязыковая личность. Определяя структуру полиязыковой личности, мы опираемся на разработанные в науке концепты языковой и вторичной языковой личности. Под первым понимается совокупность способностей и характеристик человека, обуславливающих создание и восприятие им речевых произведений (текстов), которые различаются степенью структурно-языковой сложности, глубиной и точностью отражения действительности, определенной целевой направленностью [1]. Второй концепт связан со способностью человека к общению на межкультурном уровне. Данная способность складывается из овладения вербально-семантическим кодом изучаемого языка, то есть «языковой картиной мира» носителей этого языка (формирование вторичного языкового сознания) и «глобальной (концептуальной) картиной мира» [2].

Поскольку в нашем случае речь идет о полиязычном (не просто о языковом и иноязычном) образовании, то следует не забывать о соотношении нескольких языков в определенном лингвосоциуме. Тогда правомерно встает вопрос об этнической стороне этого вопроса, так как объективно существует именно этнолингвосоциум, который в равной мере может быть как монолингвальным, так и полилингвальным. Поэтому при разработке концепта полиязыковой личности мы не можем игнорировать понятия поликультурная личность, субъект этнокультуры, субъект этноса, когда первое из них определяется как индивид, ориентированный через свою культуру на другие, глубокое знание собственной культуры для него – фундамент заинтересованного отношения к другим, а знакомство со многими – основание для духовного обогащения и развития [3]; второе понятие определяется

на основе совокупности этнической, культурной, этносоциально-ролевой и гражданской идентичностей [4; 5]; а третье понятие трактуется как активный носитель, преобразователь и транслятор этносоциальных ценностей в их диалектическом единстве с общечеловеческими [5].

*Анализ литературы показал, что стержневой идеей их разработки явилась теория идентичностей, согласно которой личность содержит в своем составе когнитивный, аффективный и поведенческий компоненты.* Так как полиязыковая личность в своем становлении и развитии проходит все эти стадии идентификации (социальной, культурной, языковой и т. д.), то есть все основания выделить в ее структуре эти же компоненты.

Рассмотрим кратко содержание вышеназванных компонентов.

*Когнитивный компонент полиязыковой личности, предполагая сумму систематизированных теоретических знаний и учебных умений и навыков, детерминирован содержанием полиязычного образования.*

Основным критерием данного компонента могут выступать знания, умения и навыки в области родного языка, государственного и других языков, функционирующих в данном сообществе, а также в области одного или нескольких иностранных языков в соответствии с межкультурной парадигмой современного языкового образования. Сущность данного критерия определяется совокупностью его показателей, которые распределены по трем уровням: высокий, средний, низкий.

При этом мы считаем, что свободное владение всеми перечисленными выше языками также, как свободное владение казахским, русским и одним иностранным, свидетельствует о высоком уровне сформированности когнитивного компонента полиязыковой личности, а сводное владение русским и иностранным – о низком уровне, так как полиязыковая личность обязательно должна владеть государственным языком.

Сочетание свободного владения казахским и иностранным и фрагментарное владение русским языком мы относим и к высокому и к среднему уровням. К высокому уровню это сочетание относится в том случае, если русский язык не является родным, и к среднему – если русский язык является родным (теоретически возможный случай для современного Казахстана).

*Аффективный компонент в структуре полиязыковой личности содержит интерес к языкам и осознание социальной значимости знания языков.* В качестве показателей первого критерия выступает устойчивый интерес ко всем языкам (родному, казахскому, русскому и иностранному), который проявляет высокий уровень сформированности аффективного компонента. Далее, среди типов интереса мы выделяем доминирующий, в связи с этим при общем интересе ко всем языкам, но доминировании интереса к родному и к казахскому мы однозначно относим к высокому уровню. Иная ситуация, когда у полиязыковой личности доминирует интерес к русскому и иностранному. Здесь высоким уровнем будет считаться, если русский язык является

родным, и средним – если он является неродным языком. Заметим, что доминантность одного мы склонны рассматривать как ущербность другого.

При этом, учитывая социальный заказ на изучение языков и реальное состояние соотношения языков в Казахстане, мы особо выделяем критерий осознания социальной значимости знания казахского языка как государственного. Дело в том, что несмотря на принятие законов и нормативных документов, предусматривающих развитие казахского языка, в реальной языковой ситуации он до сих пор остается наиболее уязвимым в плане лингвистической активности. *По этой же причине мы выделяем активное использование казахского языка как один из показателей сформированности поведенческого компонента полиязыковой личности.* Совокупность показателей критериев этого компонента определена нами в соответствии со структурными частями этнокультурного образовательного пространства, а именно: институциональная (школы, вузы и т. д.), внеинституциональная (курсы, библиотеки, радио и т. д.), неформальная (обучение и воспитание в семье, общение в кругу друзей, соседей и т. д.) [3].

Наши исследования показали, что структурные компоненты полиязыковой личности, представляя собой своеобразные сочетания критериев и показателей, позволяют точно диагностировать и измерять уровни ее сформированности, поэтому индикаторы полиязычного образования представлены нами в системе измерителей сформированности полиязыковой личности как его цели и результата (таблица).

#### Система измерителей сформированности полиязыковой личности

	Критерии	Показатели	Высокий	Средний	Низкий
	1	2	3	4	5
Когнитивный компонент	Знания, умения и навыки в области родного, казахского, русского, первого иностранного, второго иностранного языков	Свободное владение всеми перечисленными языками	+		
		Свободное владение всеми перечисленными языками, кроме второго иностранного	+		
		Свободное владение казахским, русским и одним иностранным	+		
		Свободное владение казахским и русским, фрагментарное владение иностранным языком		+	
		Свободное владение казахским и иностранным, фрагментарное владение русским языком	+	+	
		Свободное владение русским и иностранным, фрагментарное владение казахским языком			

	1	2	3	4	5
Аффективный компонент	Интерес к языкам (родному, казахскому, русскому, иностранному)	Устойчивый интерес ко всем перечисленным языкам	+		
		Интерес ко всем языкам, к родному – доминирующий	+		
		Интерес ко всем языкам, к казахскому – доминирующий	+		
		Интерес ко всем языкам, к русскому – доминирующий	+	+	
		Интерес ко всем языкам, к иностранному – доминирующий			
Осознание социальной значимости знания языков	Осознание социальной значимости знания казахского языка как государственного	+			
Поведенческий компонент	Активное использование родного, казахского, русского и иностранного языков по мере необходимости	В институциональной, внеинституциональной, неформальной среде	+		
	Активное использование казахского языка как государственного	В институциональной, внеинституциональной, неформальной среде	+		
		В институциональной, внеинституциональной,		+	
		В институциональной			+

Примечания к таблице:

– свободное владение языком означает: для обучающихся – сформированные умения и навыки по четырем видам речевой деятельности (чтение и письмо, говорение и аудирование); для педагогов – сформированные умения и навыки по четырем видам речевой деятельности, а также профессионально ориентированные знания языка;

– фрагментарное владение языком означает, что умения и навыки сформированы не по всем четырем видам речевой деятельности.



В настоящее время в педагогическом процессе вуза активно используется дидактическое обеспечение, позволяющее формировать полиязыковую личность.

### Библиографический список

1. **Караулов, Ю. Н.** Русский язык и языковая личность [Текст] / Ю. Н. Караулов. – М.: Наука, 1987. – 261 с.
2. **Халеева, И. И.** Основы теории обучения пониманию иноязычной речи (подготовка переводчика) [Текст] / И. И. Халеева. – М., 1989.
3. **Наурызбай, Ж. Ж.** Научно-педагогические основы этнокультурного образования школьников [Текст] / Ж. Ж. Наурызбай: Автореф. дис. ... д.п.н. – Алматы, 1997. – 45 с.
4. **Кожаметова, К. Ж.** Казахская этнопедагогика: методология, теория, практика [Текст] / К. Ж. Кожаметова. – Алматы: Ғылым, 1998. – 317 с.
5. **Тлеужанова, Г. К.** Личность как субъект этнокультуры: теория и практика формирования [Текст] / Г. К. Тлеужанова, Л. С. Сырымбетова. – Караганда: Санат, 2008. – 138 с.

## РАЗДЕЛ VII

# ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ

---

---

УДК 1

*Н. Б. Бурыкина*

### ИСТОРИЯ КАК ДУХОВНЫЙ ОПЫТ ЧЕЛОВЕЧЕСТВА И ЕЕ ПРЕПОДАВАНИЕ В ПЕРЕХОДНЫЙ ПЕРИОД

Автор данной статьи выскажет собственное видение преподавания истории, которое выработалось в процессе практики преподавания и разработки теоретических вопросов педагогической деятельности в процессе учебы в методологическом семинаре, и стало основой диссертационного исследования. Традиционная система преподавания делает ставку на ЗУНы – знания, умения, навыки. Не смотря на все современные вызовы общества в переходную эпоху, формулирование новых задач преподавания, редко где изменилась ситуация с преподаванием гуманитарных предметов. Если рассмотреть вопросы формирования ЗУНов у учащихся в процессе преподавания гуманитарных дисциплин, то возникает вопрос о понятиях “знание”, “факт” в преподавании исторического материала. *Обозначим проблемы, на которые, как нам кажется, необходимо обратить внимание в первую очередь:*

1. *Проблема, связанная с определением предмета истории.* В средней школе много разных предметов. Они делятся на гуманитарные и естественно-научные. Сегодня есть опыт разделения различных школ, классов в пределах одной школы по этому принципу. Но замечено, что ученики не могут переносить знания с одного предмета на другой. Так, на литературе они не видят исторической обстановки, хотя ее изучали на истории, где наоборот, не знают состояние литературы, культуры, науки этого периода, то есть не видят мир в целом, в единстве. Мы не говорим уже о таких предметах как физика, химия, биология. Ученики не чувствуют исторической обстановки, в которой происходит то или иное открытие. Получив за знание вопроса высшую оценку на одном предмете, ученик не вспоминает ничего об этом материале на другом предмете. Что это: неумение обобщать? анализировать? видеть параллели? Изучая историю своей страны или Европы, ученики не видят события во взаимосвязи, в параллельности развития. Приведем пример: реформация в Европе и церковный раскол в России. Кто, где и когда рассматривал эти вопросы в единстве? Ни в учебниках, ни в программах этого нет. Что является ведущим в подборе материала, который

мы даем ученику – факты или что-то еще? Так в своей работе “Бегство от свободы” Эрих Фромм говорит о данной проблеме: “...фактором, парализующим способность к критическому мышлению, становится разрушение целостного представления о мире. Факты утрачивают то специфическое качество, которое имели бы, будучи составными частями общей картины, и приобретают абстрактный, количественный характер; каждый факт превращается просто в еще один факт, причем существенным кажется лишь то, больше их знаем или меньше.”[1, с. 375]

2. *Вторая проблема может быть сформулирована в единстве с первой: факты одного порядка не даются во взаимосвязи.*

3. *Третья, очень важная на наш взгляд, проблема, на которую необходимо обратить внимание – неинтерес, безразличие ученика к приобретаемым знаниям. Разные цели ставит ученик перед собой в учении:*

а) Надо знать ради того, чтобы знать (стыдно быть необразованным). Эту цель часто формулируют родители, учителя, средства массовой информации, окружение, когда считается, что все должны быть образованными людьми. А ради чего? Ради того, чтобы быть образованным. Надо сказать, что сегодня стало возможным хвастаться своим незнанием, презирать тех, кто учится в спецшколах, поступает в институт. Эти процессы описаны в философии. В результате возникшего чувства resentment человек начинает осознавать свою *ущербность* в качестве *достоинства* (М. Шелер [2]). Механизм герметизации души заключается в том, что человек-масса (Х. Ортега-и-Гассет [3]) считает, что в интеллектуальном плане уже ни к чему стремиться не надо. Поскольку он не чувствует необходимости узнать что-то новое, не имеющее к нему прямого отношения, он тем самым замыкается в себе, вынужденный вновь и вновь обращаться к тем идеям, которые известны ему (“Мы гимназиев не кончали”).

б) Быть лучше других, иметь хорошие оценки (родители требуют). Знания ради оценки становятся стимулом в учебе.

в) Чаще всего ученик учит ради того, чтобы его не ругали, просто учит, т. к. и из этого складывается его детство. Утрачивает здоровье, комплексует, устает. Как часто ребенок, придя с интересом в первый класс, очень быстро утрачивает его. Конечно, нельзя отрицать, что некоторые ученики учатся потому, что им интересно, но таких детей меньшинство. Эрих Фромм пишет о необходимости интереса в учении: “...мышление теряет свой основной стимул – заинтересованность мыслителя; ученый превращается в машину для регистрации “фактов”. ...Стремление к истине коренится в потребностях, в интересах отдельных людей или социальных групп; без интереса не было бы стимула искать истину” [4, с. 374].

4. *Четвертая проблема, возникающая в процессе преподавания: подавление самостоятельности мышления. Ученики приходят в школу большими фантазерами, “почемучками” и скоро они перестают задавать воп-*

росы, удивляться, интересоваться. Большинство учеников теряет интерес к исследованию, к самостоятельности в решении проблемы. А ведь они хотели учиться в школе. Эрих Фромм в книге “Бегство от свободы” говорит о процессе подавления самостоятельности мышления, о том, что к этому ведет, о методах подавления: “Один из них – настойчивое требование от учащихся знать факты, точнее, информацию. В головы учащихся вдалбливаются сотни разрозненных, не связанных между собою фактов; все их время и вся энергия уходят на заучивание этой массы фактов, а думать уже некогда и сил нет. Разумеется, мышление само по себе – это фикция, но и сама по себе “информация” может превратиться в препятствие для мышления, как и ее отсутствие” [5, с. 375]. В преподавании истории факты играют огромную роль. Как их преподавать, чтобы они не стали препятствием для мышления ученика?

*Рассматривая комплекс проблем, связанных с современным состоянием преподавания истории, нам хотелось выделить из них главную: определения предмета истории.*

Для автора данной работы история является культурой. Такой подход к истории имеет свой путь осмысления. К осмыслению статуса истории впервые обратились в XVII в., но не как самостоятельной науке, история здесь виделась как опыт. Ф. Бэкон видел историю как историю науки. Нам кажется очень важным данный аспект истории, который выделяет Бэкон. Философия истории рождается в эпоху Просвещения. В истории отмечается достоинство исторического опыта, что может способствовать совершенствованию людей. Эпоха Просвещения в лице Г. Болингброка [6] отмечает предпочтительность исторического опыта и в его законченном характере, так как, отмечает Г. Болингброк, человек проживает слишком короткую жизнь, чтобы самому увидеть весь процесс становления и развития многих процессов. Поэтому опыт становится искомой идеей целого. Кант считает, что история должна показать процесс раскрытия, развертывания и реализации способностей человека. Здесь нам представляется, возникает основа для антропологического поворота в понимании истории. В данном случае история выступает как культура. “...История являет собой переход от природы к культуре, а содержанием идеи истории следует считать научение человека пользоваться свободой как основанием моральности” [7, с. 122]. Чтобы понять историю, считает К. Ясперс, надо ответить на вопрос что такое человек; в то же самое время, человек раскрывается через время, через историчность. В своих трудах Ясперс раскрывает понимание смысла истории: “Мы стремимся понять историю как некое целое, чтобы тем самым понять и себя. Историческое воззрение создает ту сферу, в которой пробуждается наше понимание природы человека” [8, с. 56]. У К. Ясперса человек при погружении в историю лично не только понимает все это глубже, но и по-иному оценивает себя. История у него становится зеркалом, в котором

все лучше видится. Мы, видя прошлое, лучше понимаем свою собственную природу: "...тут и пример для подражания, и укор нашей совести, и призыв к покаянию и к подвигу, к самосовершенствованию. История – всегда прошлое, сфера усвоения этого прошлого, сознание своего происхождения" [9, с. 56]. Нам в этом подходе видится очень важной проблема понимания человеком своей природы через погружения в историю лично.

Следующий существенный шаг в разработки статуса истории в философских и культурологических исследованиях принадлежит исторической школе. Основателем его по праву считается Школа "Анналов", начало деятельности которой было положено в 1929 г. Марком Блоком и Люсьеном Февром. Эта теория продолжала разрабатываться в трудах знаменитых ученых, таких как Фернан Бродель – второе поколение Школы "Анналов" и третьего поколения в лице Жака Ле Гоффа. Ее последователем является А. Я. Гуревич. В качестве области синтеза далеко ушедших друг от друга исторических наук был выбран Человек и его сознание. В них, по мысли анналистов, должны были найти отражение все стороны бытия. Следовательно, именно Человек мог послужить тем "камнем свода", в котором возможно было объединение усилий всех историков, работающих над различными участками постижения минувшего. История, таким образом, превращалась из науки о прошлом в науку о Человеке и его сознании. Причем, в сознании особенно интересовали ученых не столько индивидуальные, сколько типичные для исследуемого общества и эпохи черты, то есть явления общественного сознания. В работе "Апология истории" Марк Блок определяет, что история: "...это наука о людях, о людях во времени, наука о человеческом духе" [10, с. 5]. Понять специфику цивилизации и особенности поведения, принадлежащих к ней людей – значит реконструировать присущий им способ восприятия действительности, познакомиться с их "...мыслительным и чувственным инструментарием", т. е. с теми возможностями осознания себя и мира, которые данное общество предоставляет в распоряжение индивида. Индивидуальное же мировидение, по Л. Февру, не что иное, как один из вариантов коллективного мировидения. И для понимания поведения, принадлежащих к ней людей, а также присущего им способ восприятия действительности, необходимо, как утверждает Л. Февр, реконструировать эти компоненты.

В подходах А. Я. Гуревича к истории мы можем обратить внимание на то, что для него содержанием истории является человеческое сознание, разное в разные эпохи, а не факт, событие, понятие. А. Я. Гуревич, рассуждая о целях работы историка, пишет: "Первое, с чем историк встречается в своих источниках, – это запечатленное в памятниках, текстах, созданных людьми, человеческое сознание. Поэтому историк неизбежно должен быть историком культуры, человеческой ментальности, знать умственные установления людей этой эпохи, их понятийный "инструментарий", их способы

мировосприятия” [11, с. 7]. Роль историка заключается в том, чтобы расслышать голоса эпох, именно расслышать их голоса, а не интерпретировать их по-своему, и передать их современникам. Хочется особенно на это обратить внимание. Сегодня есть немало историков, не считающих историю наукой. А. Я. Гуревич отмечает, что на историке лежит колоссальная ответственность за возрождение универсума тех, кто давно и безвозвратно канул в прошлое, и долг историка, научный и нравственный, заключается в том, чтобы восстановить этот универсум в его истинности, по возможности не приписывая несвойственных ему признаков. Такая позиция философа очень близка автору данной статьи. Нас интересует исторический персонаж, как носитель идей, характерных для этой эпохи (М. М. Бахтин назвал это социологией сознаний).

Обратимся теперь к понятию истории в философской системе Н. Бердяева. В своей работе “Смысл истории”, посвященной пониманию истории, ее философии, Н. Бердяев говорит об истории как об особой действительности. Историческое для Н. Бердяева конкретно и индивидуально. Он называет свои чтения об истории “Судьба человека”. “Историческое познание есть один из путей к познанию духовной действительности” [12, с. 13], – отмечает Н. Бердяев. М. Бахтин, В. Библер объединяют историю и культуру, разрабатывают концепцию погруженности человека в историческое. М. Бахтин считал, что только погруженность человека в культуру как в исторический путь человечества создает условия для того, чтобы стать личностью. Анализируя работы М. М. Бахтина, его концепцию истории как культуры дальше развивает В. С. Библер: “Культура – это особая форма общения и одновременного бытия людей прошлых, настоящих и будущих культур” [13, с. 20]. Концепцию истории как духовной действительности, культуры как исторического пути человечества или истории как культуры мы строим на определении М. Бахтина: *культура – это средоточие всех (социальных, духовных, логических, эмоциональных, нравственных, эстетических) смыслов человеческого бытия. То есть мир, жизнь человека, событие имеют смыслы-ответы на вопросы человеческого бытия* [14, с. 41]. *Смыслы сосредоточены в истории как культуре.* Следовательно, только через культуру смысл мира, жизни человека может быть понят. И именно в культуре надо искать ответы на поставленные вопросы. В культуре есть ответы на вопросы, которые ставит перед собой человек, человечество в разные периоды своей жизни.

В своем труде “Философия истории” Ю. Семенов в главе о культуре дает свое определение культуры, которое противостоит обыденному пониманию термина: “Если попытаться одним словом выразить второй реальный смысл термина “культура” то им будет слово “опыт”. *Культура есть опыт деятельности людей, имеющий, в конечном счете, жизненное значение для всей данной конкретной их общности в целом*” [15, с. 163]. В разделе о ста-

туса истории в философской системе Ф. Бэкона, мы говорили, что философ трактовал историю как опыт. Через века философы сошлись в определении истории и культуры одним и тем же термином – опыт. Только нам видится очень важным развести понятия – духовный и эмпирический опыт. Для нас история – это духовный опыт.

Если в школе преподавать историю как духовный опыт (как этот предмет рассматривается в философии истории), то этот предмет станет важным и интересным для каждого. Мы не отрицаем важности таких сторон преподавания как педагогическая технология, знания учителя, его умения преподнести материал, организовать учебную деятельность на уроке. Но преподавание истории надо начинать с определения ее предмета.

Ученик направляет всю свою образовательную работу (образование как воспроизведение в себе человеческого образа или образа культуры разных эпох) на работу с текстом. Культура поставила в свое время все вопросы человеческого бытия, человеческого миропонимания, и на все вопросы уже дала ответы. Ученик, работая с текстом культуры той или иной эпохи, ищет ответы на свои вопросы. Но главная цель такого поиска – услышать ответы эпохи, культуры. В этом цель образования и смысл работы учителя. Развитие человека возможно при условии, если он эти ответы услышал и обогатился. Движение ученика заключается в том, что он, работая с текстом культуры, сам меняется, двигается вслед за культурой, проходит этап за этапом вместе с человечеством, воспроизводит постепенно, поэтапно в себе образ культуры человечества.

Ф. Т. Михайлов в своей лекции “Гуманитарное знание”, прочитанной в Южно-Сахалинской гимназии, говоря о гуманитарном образовании, сформулировал свое видение гуманитарного знания: “Гуманитарное знание – это знание, которое воспроизводит в себе все отношения: отношения человека к природе, отношение к общности, отношение ко времени (биографии, к истории предков), отношение к самому себе. Без переживания предмета познания нет познания”. Ф. Т. Михайлов, говоря о переживании предмета, отмечал, что готовые знания не должны даваться ученикам. Надо изучать не историю человечества, а историю человеческой мысли. То есть, надо строить изучение человеческой мысли так, чтобы ученик не получал готовых знаний, надо сформулировать проблему так, чтобы ученик подошел к открытию этого закона, этого понятия сам, вместе с культурой, ее представителями. Ф. Т. Михайлов как бы вторит И. Канту, который говорил, что надо учить мыслить, а не мыслям, учить философствовать, а не философии.

На понимание направлено образование: понимание пути человечества, понимание законов развития, понимание себя. В. В. Розанов в книге “О понимании”, рассуждая о познании, отмечает: “Науку образует не знание, но понимание; из знаний же имеют к ней отношение только те, которые имеют целью образовать понимание и ведут к нему” [17, с. 8]. Проходя путь куль-

туры, ученик подходит к тем открытиям, которые человечество уже сделало, и делает их сам, вместе с человечеством. Готовых знаний нет. Знание – когда я могу сказать, как это получилось.

Ф. Т. Михайлов в своей лекции “Гуманитарное знание” говорил: “Без понимания человеческого пути к открытию нет знания, есть миф. Ребенок становится машиной, если его заставляют учить готовые знания. Знания не в опыте и мышлении, а способности преобразовывать способы познания себя” – гуманитарная технология. При таком подходе меняется содержание самого предмета. Что есть предмет истории – история экономики, история государства и права, история политических и правовых учений? *История является средством встречи поколений, воспроизводящих единство культур, отношений. Урок, лекция, семинар – это пространство, где организуется встреча поколений. Преподаватель организует пространство этих встреч.*

Но всегда ли ученик откликнется на то, что организует учитель? При каких условиях он захочет искать ответы на вопросы в культуре? Только при одном условии – если у него возникнет этот вопрос. И только тогда он будет искать ответ на него. Следовательно, смысл работы учителя по организации пространства встречи поколений заключается в том, чтобы поставить ученика в ситуацию, когда у него возникнет вопрос к культуре. Без такого вопроса ученик будет пассивен, его работа не будет эффективной, если вообще будет. Э. Фромм писал: “Оригинальной я считаю не ту идею, которая никогда никому не приходила на ум; важно, чтобы она возникла у самого индивида, чтобы она была результатом его собственной психической деятельности, то есть его мыслью” [18, с. 375]. Учитель, организуя пространство встречи поколений, помогает ученику, через этот вопрос, через это отношение “вытянуть” все другие отношения. Если ученик знает предмет своего исследования, знает над чем он работает, идя по пути культуры, он сможет понять, чего он не знает, но может решить такой вопрос. Этот уровень исследования В. Библер называет “ученое незнание”. То есть, ученик точно знает, чего он не знает, и будет сознательно искать ответ на этот вопрос. Это будет его вопрос и только его. И тогда он попадает в ситуацию, когда для решения проблемы надо зайти с другой стороны, надо искать иначе. Наступает этап, когда для поиска ответа на вопрос, надо иначе мыслить. Учиться перестраивать свое мышление вот важный этап в развитии ученика, овладении миром. Очень важно для развития человека открыть в себе способность перестраивать форму и средства познания мира.

*Итак, мы видим следующие этапы работы учителя:*

1. Формирование условий возникновения вопроса у ученика;
2. Ответ ищется в культуре, “Я-знание”. Изучается, как это сделано, как возникло в культуре. Погружение в эпоху личностного, рассматривание динамики вопроса через эпохи, “ученое незнание”;



3. Учиться перестраивать свое мышление – здесь ученик становится автором;

4. Осмысление мира как единого целого себя – как наследника и частицу этого мира;

5. Воссоздание духовного образа мира в себе – *образ-ование*.

В. Библер, рассуждая о логике со-творения (самосознания) того, что уже создано, говорит о необходимости понимания логики мышления (реально, живого – диалогику, творческую логику), надо ответить на два вопроса: 1). Как можно логически воспроизвести “Ты” в другом “Я” моего собственного мышления? (В качестве собеседника). 2) Как возможно воспроизвести (и возможно ли вообще) “опыт”, “бытие” в “умозрении” (как нечто отличное от “умозрения”). «На эти вопросы можно ответить лишь как на один вопрос. В понятие предмета входит понятое в нем и непонятое. Сократ: “Я знаю, что не знаю”. Такое знание называется ученым незнанием. Знание предмета есть незнание, знание о его бытии вне моего знания. Здесь начало диалогичности» [19, с. 288].

*Результатом работы историка в школе должно стать сформированное у ученика историческое сознание. Историческое сознание для автора – это система взглядов, идей, ценностей, смыслов человеческого бытия, которые открываются и присваиваются личностью, вбирая в себя все этапы исторического пути человечества; это порождение идей на диалогической основе; порождение смыслов (смыслы как ответы на вопросы человеческого бытия); историческое сознание как самосознание личности, ее самодетерминация.*

### Библиографический список

1. **Фромм, Э.** Догмат о Христе. [Текст] / Э. Фромм. – М.: Олимп, ООО “Издательство АСТ-ЛТД”, 1998. – 375 с.

2. **Шелер, М.** Ресентимент в структуре моралей. [Текст] / М. Шелер. – М.: Наука, 1999. – 231 с.

3. **Ортега-и-Гассет, Х.** Дегуманизация искусства. [Текст] / Х. Ортега-и-Гассет. – М.: Радуга, 1991. – 524 с.

4. **Фромм, Э.** Догмат о Христе. [Текст] / Э. Фромм. – М.: Олимп, ООО “Издательство АСТ-ЛТД”, 1998. – 374 с.

5. **Фромм, Э.** Догмат о Христе. [Текст] / Э. Фромм. – М.: Олимп, ООО “Издательство АСТ-ЛТД”, 1998. – 375 с.

6. **Боллингброк, Г.** Письма об изучении и пользе истории. [Текст] / Г. Боллингброк. – М.: Наука, 1978. – 359 с.

7. **Сыров, В. Н.** Расцвет и закат европейской философии истории (От Бэкона к Шпенглеру). [Текст] / В. Н. Сыров. – Томск: НПТ “Курсив”, 1997. – 122 с.

8. **Ясперс, К.** Смысл и назначение истории. [Текст] / К. Ясперс. – М.: Республика, 1994. – 240 с.

9. **Ясперс, К.** Ук. соч. – 56 с.

10. **Блок, М.** Апология истории. – [электронный ресурс] [Текст] / М.Блок. – М., 1986. – режим доступа: <http://www.holmogorov.rossia>. – 5 с.
11. **Гуревич, А. Я.** Средневековый мир: культура молчаливого большинства. [Текст] / А. Гуревич. – М.: Искусство, 1990. – 7 с.
12. **Бердяев, Н.** Смысл истории. [Текст] / Н. Бердяев. – М.: Мысль, 1990. – 13 с.
13. **Библер, В. С.** От наукоучения к логике культуры. [Текст] / В. Библер. – М.: Политиздат, 1990. – 20 с.
14. **Библер, В. М.** Михаил Михайлович Бахтин, или Поэтика и культура. [Текст] / В. Библер – М.: Прогресс. – 1991. – 41 с.
15. **Семенов, Ю. И.** Философия истории. (Общая теория, основные проблемы, идеи и концепции от древности до наших дней). [Текст] / Ю. Семенов. – М.: “Современные тетради”. 2003. – 163 с.
16. **Розанов, В. В.** О понимании. [Текст] / В. Розанов. – СПб.: Наука, 1994. – 8 с.
17. **Фромм, Э.** Догмат о Христе. [Текст] / Э. Фромм. – М.: Олимп, ООО “Издательство АСТ-ЛТД”, 1998. – 375 с.
18. **Библер, В. С.** От наукоучения – к логике культуры: Два философских введения в двадцать первый век. [Текст] / В. С. Библер. – М.: Издательство политической литературы, 1991. – 288 с.

*УДК 378.01*

*А. Х. Кагирова, А. Н. Нюдюрмагомедов*

## **ИДЕИ ДАГЕСТАНСКИХ МЫСЛИТЕЛЕЙ В ИСТОРИИ РАЗВИТИЯ НАЦИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Модернизация образования, проводимая в стране в последние годы предусматривает как поиска более перспективных проектов, так и опоры на исторически сложившийся опыт различных типов образования. В этом процессе важно находить общие закономерности совершенствования образования и учитывать специфику их отражения в региональных, этнических системах образования.

Такого специфического подхода к своему исследованию требует национально ориентированное образование и адекватная ему национальная школа. В современном представлении национальная школа рассматривается как школа двуязычная, бикультурная с достаточно высоким удельным весом родного языка и национальной культуры в содержании образования с широкими возможностями, формирования этнического сознания [1]. Тогда национально ориентированным образованием можно назвать образование,

имеющее целью, формирование типичного представителя народа с национальным характером, содержание и процесс которого позволяют сохранять и развивать культуру народа.

Но это только теоретическое представление, а реально национальная школа отличается от обычного только изучением родного языка и то для народов, имеющих письменный, грамматический язык.

Сейчас в школах Дагестана изучается тринадцать языков и только исконно проживающих коренных народов республики. Но до сих пор есть столько же народов, еще не создавших свой письменный грамматический язык. Если придерживаться родного языка, изучение которого является признаком национальной школы, то у этих народов еще долго не будет своей родной, национальной, этнической школы. Видимо родной язык является не единственным и не главным признаком национальной школы. Каждый народ исторически имеет название, устный живой язык, духовную, этическую, трудовую, художественную, бытовую уникальную свою культуру. Ее создавали, сохраняли, передавали и развивали не с помощью письменного языка. Значит, у народов есть иные, чем письменный язык, средства приобщения молодежи к своей родной культуре.

Видимо, необходимо перенести акценты с языка на национальную культуру и возможности формирования национального самосознания, самоидентификации детей и молодежи со своим народом. Но эти сомнения возникли не сегодня, а имеют свои предпосылки, разные идейные позиции и представления мыслителей Дагестана в разные эпохи истории. Целью данной статьи является характеристика и оценка влияния просветительских идей дагестанских мыслителей на развитие национально ориентированного образования.

При этом нас интересовали позитивные созидательные идеи, в которых выражены цели, план действий, технологии реализации и представление о критериях эффективности конечного, ожидаемого результата преобразуемой или вновь создаваемой образовательной системы.

Образцами таких идей в мировой педагогике являются: «Великая дидактика» Я. А. Коменского, система общечеловеческого воспитания и образования А. Дистервега, воспитывающего образования Аль-Газали, система понимающего образования М. Вебера и Г. Гадамера и др.

В российской педагогической культуре, прогрессивными и успешными идеями по отношению к проблеме национально ориентированного образования, можно считать идею о народности в общественном воспитании К. Д. Ушинского. Идея о двуязычности в школах для инородцев Н. И. Ильминского, воспитание человека культуры Е. В. Бондаровской, идея о тождественности народа с системой его воспитания Г. Н. Волкова и др.

В области создания и развития национальной дагестанской школы известны идеи о принципе родного языка и понимания воспитания как соци-

окультурного процесса А. А. Тахо-Годи. Идея создания грамматического языка из живого, разговорного и устного народного творчества и создания языка межнационального общения М. Казем-Бека, идея создания двуязычной национальной школы в Дагестане Б. Далгата и др.

*Анализ работ по историографии, этнологии, философии и педагогике, в которых оценены просветительские идеи дагестанских мыслителей, позволяет выделить разные их мировоззренческие позиции:*

– мыслители, получившие мусульманское образование, имеющие религиозное мировоззрение, следствием которого явилось непонимание необходимости национально ориентированного образования и культуры, поскольку в религиозной идеологии все люди и народы равны перед Богом. К этой категории мыслителей можно отнести Магомед Тагира из Карахи, Гаджи Магомеда Согратлинского, Ахмеда Хамди Хусамудина Рукали, Абдурахмана из Какашуры и арабского мыслителя Аль-Газали Абу Хамида, имевшего сильное влияние на дагестанских богословов;

– мыслители с мусульманским первоначальным образованием, мировоззрение которых впоследствии эволюционировало от религиозного до светского, предлагавшие внести в конфессиональные школы светские науки и признававшие параллельное функционирование религиозных и светских школ. К ним можно отнести М. Казем-Бека, Г. Э. Алкадари, Г. Гузунова;

– мыслители, не получившие ни мусульманского, ни светского систематического образования, мировоззрение которых сложилось под влиянием социокультурной жизни народа, усилиями которых созданы уникальные художественные ценности культуры народов Дагестана. К ним относятся поэты-мыслители Ирчи Казак, Етим Эмин, Омарла Батырай, Сулейман Стальский, Махмуд из Кохаб-Росо и др.

– мыслители со сформированным светским мировоззрением, активно поддержавшие идеи П. К. Услара о более мягкой и полезной для народов их русификации, которая помогла создать письменные языки для семи дагестанских народов Среди них Б. Далгат, А. Омаров, А. Амирханов, К. Зульфугаров, М. Хандиев и др.

– мыслители с демократической позицией, выступавшие за национальную школу на родном языке, за развитие культуры народов, за построение нового социокультурного пространства, к которым относятся У.Буйнакский, С. Габиев, Г. Саидов, А. А. Тахо-Годи.

В данной классификации кроме близости к современному представлению национальной школы соблюдена и хронология по историческим периодам, начиная от влияния мусульманской культуры до советской идеологии всеобщего образования. Анализ процесса развития национально ориентированного образования проведен в такой же логике.

*В анализе истории проблемы мы исходим из методологического положения о том, что решение проблем образования должно давать характе-*

*ристику тех ядерных категориальных структур, которые должны быть сформированы в каждом типе школ, в соответствии с функционирующим уровнем культуры в обществе [2].* С такой позиции в совершенствуемом типе образования необходимо учитывать сложившиеся в обществе мировоззрение, просветительские прогрессивные идеи общественной и научной мысли, проблемы классификации и развития знаний, структурирование и регламент работы различных типов учебных заведений.

Говоря о мусульманской культуре, мы имеем виду, что она отличается от арабской, поскольку на арабском языке под влиянием арабской культуры во многих странах, принявших Ислам, местные мыслители, ученые создавали компоненты собственной культуры, которые уже по своему должны были влиять на характер национального образования.

Анализ трудов дагестанских мыслителей с религиозным мировоззрением показывает, что на их позицию по отношению к образованию сильное влияние кроме Корана и Сунны оказывали взгляды известного богослова, суфийского толка, моралиста Аль-Газали Абу-Хамида. Для ясного представления его позиции приведем три характеристики.

Достижение справедливости человеческих отношений, общества и человека к самому себе, принятое в просветительстве как одна из главных задач образования, Аль-Газали связывает с формированием характера и возможностями его улучшения. В связи с этим он делит людей на невежд, заблудшихся, порочных и злых. Исправление первых он считает возможным через знания, просвещение. Вторым кроме того предлагает показывать для сравнения примеры истинного и ложного поведения людей. Третьим – для восстановления их доверия в справедливость предлагает обратить внимание на ситуации изменения самих плохих обстоятельств. А для четвертой категории не находит средств исправления и надеется на их божественное озарение.

Для ориентира совершенствования характера он дает мудрость, храбрость, целомудрие и справедливость как составные части характера и предлагает пути их формирования, позволяющие привести человека к умеренной жизни.

Предложив свое представление о воспитании, он считает образование, только средством, удерживающим человека от плохих намерений и дел. Полезными истинными он считает только такие знания, которые приводят человека к открытости души, усмирению прихотей и обдуманности мыслей [3].

В этих характеристиках нет специфики культур отдельных народов или природы отдельного человека, поскольку в Исламе все люди равны перед Богом и нет места национальностям, расам, личностям. Это подтверждает в своих идеях и деятельности известный дагестанский богослов шейх Ахмед Хусамуддин, уроженец села Рукель Дербентского района Дагестана,

который жил в конце XIX – начале XX в. Он был просвещенцем мусульманской культуры, муджадидом (обновителем религии), дополнившим хадисы более чем ста новыми событиями, составившим Тафеир (толкование текстов) Корана, что позволило проникнуть в нравственный и познавательный потенциал Корана. Он составил новый вариант тариката (суфизм) «Накшибандия-Хандия» и был образцовым праведником. Но оценивая взаимоотношение муршида (духовного наставника учителя) и мюрида (искателя истины, ученика), считал что мюриду для достижения истины необходимо отказаться от земных забот и благ, проявить любовь и преданность муршиду и последовательно под его руководством выполнять все нормы и приемы тариката [4].

Основными мотивами другого известного богослова Г. Магомеда Согратлинского были обобщенные представления о равенстве всех людей, справедливости, верности, счастливой судьбе, об угнетении, предательстве, в которых также не было места культуре отдельных народов и специфике их просвещения и образования.

Известный ученый, богослов, поэт и историк Магомед Тагир из Карахи, работавший личным секретарем имама Шамиля, настойчиво отстаивает свое мнение о том, что горцы боролись за чистоту религии и соблюдение шариата. Он указывал, что адаты и традиции народов не совместимы с Кораном и шариатом. Он поддерживал мероприятия Шамиля, направленные на запрещение народных развлечений и веселья, игры на музыкальных инструментах, танцев, пения, совместного собирания мужчин и женщин [5]. Он с одной стороны, считал отсталость народов причиной их зависимости от других, а с другой стороны, – сам выступал за запрет основных культурных традиций, что приводил к застою культурного развития. Как видно из описанных позиций, в мусульманской культуре не могла возникнуть идея национальной школы, поскольку в ее идеологии нет расовых, национальных различий.

Несколько иначе смотрели на проблемы национальной культуры и образования мыслители, которые отошли к светским позициям.

Известный дагестанский ученый, богослов историк Э. Алкадари получил блестящее по тем временам мусульманское образование, знал почти все восточные и русский языки, работал долго наибом, организовал свою религиозную школу и медресе для подготовки мударрисов (учителей) и естественно придерживался религиозных взглядов на мир. Но одновременно поддерживал светские науки и образование, призывал приобщать детей к русской и европейской культуре. Поддерживал светские русские школы, предлагал открывать школы на родном языке, поддерживал создание письменных языков народов Дагестана по системе П. К. Услара, предлагал заменить в школах арабский язык азербайджанским, вел просветительскую деятельность через демократическую газету «Экинчи» (Пахарь) [6].

Выразителем естественнонаучных и социологических взглядов на просвещение народов Дагестана был Г. Гузунов, во взглядах которого непротиворечиво взаимодействовали теологическая духовная сущность и светские научные взгляды. Г. Гузунов осуждал угнетение народа со стороны царизма, но высоко оценивал светские науки, сам был известным астролябом, предлагал соотечественникам изучать русскую культуру, хотя не говорил о каких-либо формах образования.

Ряд прогрессивных идей, очень близких к необходимости развития культуры и просвещения каждого народа, принадлежит известному на всю Европу дагестанскому ученому, просветителю М. Казем-Беку. Он также родился в религиозной семье, получил религиозное воспитание, глубокие знания мусульманского права, хотя после отрекся от нее в пользу других религий и культур, и стал представителем просветительского абсолютизма (6). Но он еще в молодости оказался в России, работал профессором Казанского и Петербургского университетов, был заведующим кафедрой и деканом факультета восточных языков. *К числу его новых идей, послуживших, основой зарождения национально ориентированного образования в России относятся:*

- открытие азиатского института при Казанском университете и факультета восточных языков при Петербургском университете с приоритетным приемом представителей Кавказа и Средней Азии;
- требование государственного обеспечения подготовки педагогических кадров для школ с родным языком обучения и направление их на работу по специальности;
- создание языка межнационального общения для тюркоязычных народов;
- открытие школ на родных языках и создание алфавитов и грамматик родных языков;
- издание периодической печати на родных языках;
- создание нового азербайджанского языка и материалов для обучения детей на этом языке;
- определение роли литературы, фольклора в разработке содержания обучения в школах с родным языком обучения [6].

Сравнительный анализ этих идей показывает, что они в совокупности составляют регламент непрерывного национально ориентированного образования, правда для тюркоязычных народов.

Сравнение идей дагестанских мыслителей периода после присоединения Дагестана к России показывает явное влияние на их педагогические идеи позиции русских педагогов К. Д. Ушинского и Н. И. Ильминского о народности в образовании и воспитании в национальных школах.

Иное отношение к народной жизни, культуре и просвещению сложилось у мыслителей – поэтов, которые не получали систематического образования,

а формировались под влиянием социокультурной жизни людей и природных способностей.

В своем поэтическом творчестве Ирчи Казак не нуждался в письменном арабском, русском или родном языке, поскольку он воспевал свои стихи о мужестве, честности, неподкупности, трудолюбии, традиционно присущему национальному характеру. А народ подхватывал и распространял их также в устной форме. Его стихи являются частью художественного фонда культуры кумыков.

Счастье своего лизгинского народа, образ национального характера, совершенного человека стал предметом творчества лизгинских поэтов Сулеймана Стальского, Етима Эмина. В их стихах проводятся яркие сравнения образов людей из простого народа и богачей и духовных лиц, которые угнетают народ. Они не ограничиваются констатацией обездоленности народа и критикой различных форм угнетения, но и призывают народ к изменению существующих социальных порядков и установлению справедливости.

Поэт, мыслитель, классик даргинской поэзии Омарла Батырай был выразителем чувств, мыслей, страданий и надежд трудового человека на обеспеченную счастливую жизнь и справедливость в обществе и между людьми. Образ национального характера, он видел в храбрце который, отличался смелостью, честностью, ненавистью к любым формам угнетения, чувством долга перед народом. Анализ поэтического мастерства стихосложения дагестанских поэтов показывает, что они знакомы с арабскими и восточными мотивами поэтического творчества и суфийской литературой. Только их интересовала не только изящность словесных конструкций, но и смысл стихотворений, в которых они выражали беспокойство за судьбу своего народа. Но, к сожалению, их идеи выражали потребности материальной культуры и жизни людей, не доходя до проблем культуры и образования. Как говорил арабский мыслитель и социолог Ибн Халдун, «люди любое дело начинают с того, что является жизненно необходимым, и простым, прежде чем перейти к желаемому и к роскоши [7]. Образование национальное тем более, в данном понимании относится к желанному и роскоши.

Более значителен вклад в развитие национально ориентированного образования идеи мыслителей с изначально сложившимся светским мировоззрением. А. Амирханов, Б. Далгат, К. Зулфукаров, А. Омаров, М. Хандиев под руководством русского ученого лингвиста П. К. Услара создали алфавиты и грамматики родных языков народов Дагестана на основе русской графики.

Независимость мировоззрения от религиозной концепции о равенстве всех народов в ответственности перед Богом дала Б. Далгату возможность, высказать идеи о создании двуязычных русско-национальных школ, принятии программы «русификации» как средства приобщения горцев к грамоте и другим культурам, включение в шариатское законодательство обычного права с учетом народных обычаев и традиций.



*В их подходе к национальной школе для народов Дагестана можно в обобщенном виде выделить следующие идеи:*

- первоначальное обучение проводить на родных языках и добровольно;
- сделать школы общеобразовательными;
- перевести алфавиты национальных языков на русскую графику, но учебники издавать на родном языке;
- поставит цель для подготовки к специальному образованию;
- чтение и письмо использовать для пробуждения умственных способностей;
- заменить в гимназиях изучение классических языков русским языком;
- организовать обучение по научно-обоснованным методикам [8].

Анализ этих новых идей образования для горцев показывает, что в совокупности они составляют методологию двуязычной русско-национальной школы, которая существует до сих пор. Но в них не упоминается культура народов и образование как средство ее развития. Сам П. К. Услар писал, что нельзя смотреть на горцев как на безъязычных, нельзя не признавать их непохожие ни на русский, ни на арабский языки, но их надо использовать как самые надежные проводники для распространения среди горцев иного рода понятий (иной культуры) [9].

Получалось так, что распространение грамотности преследовало цель приобщение горцев к русской, европейской и иным культурам, а не развитие их языков и культуры. Но раз создавались языки, школы на родном языке, содержание образования в них, то это не могло не влиять на развитие и распространение языков и культуры самих народов.

Дальнейшее развитие национально ориентированного образования связано с революционными преобразованиями и созданием советской школы.

Новый проект национальной школы был представлен известным мыслителем, организатором образования в Дагестане А. А.Тахо-Годи.

Его проект, включал следующие компоненты:

- создание начальной школы пятилетки;
- преподавание в ней родного, тюркского и русского языков;
- подготовка педагога-национала;
- создание учебников родных языков [10].

Для реализации этого проекта, являясь министром просвещения Дагестана в 1922–29 годы, А. А.Тахо-Годи под девизом «культивировать горца со всех сторон, развивать все потребности культурного человека и готовить его как представителя нового социалистического общества» организовал комплекс мероприятий местного масштаба. К ним можно отнести: мобилизацию молодежи на ликвидацию неграмотности населения, развертывание

клубов горянок и швейных и ковровых мастерских для культурной массовой пропаганды значения новых преобразований в обществе, организация национальных, музыкальных и театральных студий, создание института дагестанской культуры, научной библиотеки и бюро краеведения, создание алфавитов и грамматик по родным языкам семи коренных народов, создание начальных школ на родных языках, открытие курсов и факультетов пединститута и педагогических техникумов по подготовке учителей родного языка и др. [11].

Наиболее близкими к понятию этнокультурной школы являются два обоснованных им принципа: принцип родного языка и принцип организации воспитания как социокультурного процесса. Однако анализ его трудов показывает, что его принцип родного языка был ограничен на грамматике, а не имел такого значения как принцип народности в общественном воспитании К. Д. Ушинского. Понимая значимость социокультурного пространства, он его не включал в учебно-воспитательный процесс школы, назначением которого считал глубокое усвоение основ наук. Видимо под влиянием масштабных изменений в обществе в начале XX-х годов он увлекся культурой безадресного социалистического общества и не заметил проблемы развития культуры отдельных народов как исторического и уникального, непреходящего явления. Значит и в это время культура народов не стала составной частью содержания образования в национальной школе, поскольку воспитание нового советского человека также не различает национальные культуры.

Дальнейшие поиски совершенного образа национальной школы и национально ориентированного образования ограничились установлением различных доз родного языка в начальной школе и на верхних ступенях обучения. Уже, к 1938–39 учебном году, все национальные школы перешли на родной язык, на основе русской графики. Тогда в Дагестане обучение велось на семнадцати языках по учебникам девятнадцати наименований. В связи с коренацией обучения детей на родных языках в 1–4 классах интенсивно шел процесс подготовки учебной и учебно-методической литературы по народным и русскому языку, приспособленному к языковым особенностям народов Дагестана. Однако принцип родного языка распространяется на народы, создавшие свои письменные грамматические языки: аварский, даргинский, кумыкский, лезгинский, лакский, табасаранский и ногайский. И по этим языкам создавались базы родного языка в национальных школах. Однако количество школ на родном языке с 38% в 50-е годы снизилось до 16% в начале 60-х годов, а с 1963–1964 учебного года вовсе закрыли школы с родным языком, обучения в городах и поселках со смешанным составом учащихся. И получалось, как говорил тогдашний министр просвещения Дагестана Х. Г. Магидов, дагестанские народы, если дело пойдет так и дальше, станут космополитами на собственной территории и совсем утратят

язык и культуру своих предков [12]. Дело дошло до того, что в Дагестане в 1952 г. был принят закон « Об укреплении связи школы с жизнью и дальнейшем развитии народного образования в республике», предоставивший родителям свободу выбора русского или родного языка обучения для своих детей, начиная с первого класса. Получилось так, что с санкции властей и, исходя из практической значимости русского языка, родители-дагестанцы добровольно отказывались от родного языка, являющегося хранителем национальных духовных ценностей.

В итоге национальная школа стала школой с изучением родного языка для тех народностей, которые имеют письменный грамматический язык. В Дагестане таких языков четырнадцать, включая русский. А как быть остальным народам со своей национальной школой?

При анализе различных позиций дагестанских мыслителей относительно образования народов Дагестана мы выявили открытые предложения М. Казем-Бека и А. А.Тахо-Годи изучать в национальной школе не только языки, но и литературу, которая хранит богатство родного языка. Ведь известно, что не язык грамматический является хранителем культуры, а речь (УСТНАЯ И ПИСЬМЕНАЯ) и результат этой художественной речи (речевые произведения письменные или устные).

У народов, не имеющих письменность, речь художественная формируется в устном поэтическом, ашугском (сами сочиняют, перекладывают на музыку и исполняют) творчестве. Именно художественная речь позволяет выражать тонкие оттенки народного характера, способы передачи и приема информации, отношение говорящего к своим и чужим мыслям. Речь художественная является функцией, средством и результатом влияния литературы на учащихся. Значит, приоритетным в национальной школе должна быть родная литература в письменной или устной форме, но на родном языке.

Но национальный характер не ограничивается изучением языка грамматического или художественного, а имеет назначение возрождения, сохранения и развития культуры каждого и малочисленного народа. Значит, школа должна быть этнокультурная с тремя взаимодействующими областями влияния культуры на учащихся – социализации, инкультурации и аккультурации.

Социализация происходит, как правило, спонтанно. Дети в совместной семейной, социальной, трудовой, эстетической деятельности приобщаются к культурным нормам, правилам, требованиям, традициям своей семьи, рода, села, народа. Язык устный, живой разговорный также усваивается в процессе социализации. Отсюда и идет понимание языка только как средства общения. А поскольку он так легко и без школьного обучения усваивается, то возникает мнение об упрощенной его функции.

Но язык художественный не усваивается спонтанно, а требует специально организованного приобщения детей к тонкостям выражения чувств,

отношений, возвышенного восприятия мира. Такого же отношения требуют и другие компоненты материальной и духовной культуры. Такое целенаправленное и организованное приобщение детей к своей родной культуре (ИНКУЛЬТУРАЦИЯ) можно и не имея письменного грамматического языка, пользуясь предметами культуры и устным разговорным языком. Таким путем мы можем создать этнокультурную школу для любого народа не дожидаясь письменного грамматического языка.

Существующее и оправдавшее себя содержание образования, построенное на ценностях мировой культуры, позволяет приобщать детей разных национальностей к ценностям иных культур. Такой подход облегчает процесс аккультурации на основе опыта, полученного в процессе инкультурации, и позволяет строить аналогии собственной и иных культур в одной школе.

*Этнокультурная школа должна приобщать детей к ценностям своей культуры, вырабатывать у них умения сохранять имеющиеся и создавать новые культурные ценности. Исходя из такой позиции, можно разрабатывать содержание национально ориентированного образования и регламент работы этнокультурной школы для народов национальных областей России.*

*В итоге проведенного анализа различных философских и педагогических идей дагестанских мыслителей и их влияния на зарождение, становление и развитие национально ориентированного образования можно сформулировать некоторые обобщенные положения.*

1. Дагестанские мыслители с мусульманскими мировоззренческими взглядами создавали уникальные элементы и своей культуры, но не могли понять их значимость для национально ориентированного образования, поскольку в Исламе нет расовых, национальных и личностных различий.

2. Понимание дагестанскими мыслителями сущности, значимости и содержания национально ориентированного образования тем выше, чем дальше эволюционировало их мировоззрение от мусульманского до светского.

3. Конфессиональные и светские школы в досоветском Дагестане имели своей целью распространение мусульманской и русской культуры, а родной язык использовали как более легкое средство манипулирования национальными культурными ценностями.

4. Более совершенный образ национально ориентированного образования представлен в идеях А. А.Тахо-Годи о принципе родного языка и рассмотрении образования как социокультурного процесса.

5. Новые педагогические идеи советского периода, увлеченные формированием «советского человека», в развитии национально ориентированного образования ограничились поиском различных доз родного языка и не вышли на образ этнокультурной школы.

6. Национально ориентированное образование должно функционировать в пространстве социализации, инкультурации и аккультурации и способствовать сохранению и развитию культуры народа и формированию у молодежи национального характера.

### Библиографический список

1. **Педагогический** энциклопедический словарь [Текст] / Гл. ред. Б. М. Бим-Бад, – М.: БРЭ, 2003. – 527 с.
2. **Гинецинский, В. И.** Знание как категория педагогики. [Текст] / В. И. Гинецинский. – Л.:ИЛУ, 1984. – 144 с.
3. **Аль-Газали Абу Хамид.** Весы деяний и другие сочинения: [Текст] / Аль-Газали Абу Хамид. Пер с арабск., – М.: Ансар, 2004. – 216 с.
4. **Юсуфов, Ю.** Духовное родство. [Текст] / Ю. Юсуфов. – Махачкала: Ихлас. 2005. – 271 с.
5. **Абдуллаев, М. А.** Мыслители Дагестана XIX – начала XX в. [Текст] / М. А. Абдулаев. – Махачкала; Дагучиздание, 1963. – 267 с.
6. **Абдуллаев, М. А.** Из истории философии и общественно-политической мысли народов Дагестана в XIX в. [Текст] / М. А. Абдулаев. – М: Наука. 1968. – 336 с.
7. **Бедуины** и горожане в Мукаддима Ибн Халдуна [Текст] // Очерки истории арабской культуры (V–XV вв.) – М.: НАУКА, 1982. – С. 311–356.
8. **Абдуллаев, М. А.** Из истории научной и педагогической мысли досоветского Дагестана. [Текст] / М. А. Абдулаева. – Махачкала: Дагучпед из., 1986. – 175 с.
9. **Услар, П. К.** О распространении грамотности между горцами. [Текст] / П. К. Услар. Вып. 3 –Тифлис, 1870
10. **Научное** наследие [Текст] А. А.Тахо-Годи, Ч. 2. Сост. А. А.Исаев – Махачкала, ДНЦ РАН, 2007. – 418 с.
11. **Магомедов, А. М.** А. А.Тахо-Годи: жизнь мировоззрение и творческое наследие. [Текст] / А. М. Магомедов. – Махачкала, 1993. – 424 с.
12. **Магидов, Х. Г.** Очерки краткой истории развития образования в Дагестане. [Текст] / Х. Г. Магидов. – Махачкала: Юпитер, 1998. – 272 с.

*М. В. Долгашева*

## **ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТИ СОВЕРШЕННОГО ЧЕЛОВЕКА В ХУДОЖЕСТВЕННОМ НАСЛЕДИИ ЭПОХИ ВОЗРОЖДЕНИЯ**

Эпоха Возрождения занимает особое место в истории культуры и образования стран Западной и Центральной Европы. Её наиболее отличительными чертами являются светский характер обучения, формирование у молодежи гуманистического мировоззрения и обращение при этом к культурному наследию прошлых эпох. Это объясняется возросшей деловой активностью в социально-политической сфере, где на передний план выдвигалась человеческая личность, обязанная своим положением и успехами не знатности предков, а собственным усилиям, уму, предприимчивости. Человеку становились тесны рамки сословно-феодалных отношений, церковно-аскетической морали, средне-вековых традиций. Он стал по-иному видеть себя и мир природы, изменились критерии его оценок, эстетические вкусы, отношение к окружающей действительности и к прошлому. Носителями нового мировоззрения стали люди разных профессий и разного социального положения – поэты, филологи, философы, художники. Они являлись представителями тех отраслей знаний, которые, имея своим объектом человека и все человеческое, противопоставлялись «схоластическому» изучению «божественного». Отсюда их наименование – гуманисты.

С разрушением старых феодально-религиозных представлений и с созданием новой системы ценностей, соответствовавшей зарождавшейся буржуазной эпохе, был связан и антропоцентризм нового мировоззрения. Центром мироздания был объявлен человек, понимаемый отныне как часть природы, как наиболее совершенное ее творение. Человек, его переживания, его внутренний мир, его «земная» жизнь становятся главными темами литературы и искусства. Стал формироваться идеал гармонической, свободной, всесторонне развитой творческой личности.

В эпоху Возрождения распространенной становится мысль о родстве различных видов искусств и их связи с природой. При всем различии выразительных средств, которыми пользовались художники, поэты и музыканты в своих сочинениях, им было свойственно общее убеждение в том, что прекрасное следует искать в природе и человеке.

Многие исследователи отмечают, что искусство эмансипируется от теологии, постепенно превращаясь в «автономную» область человеческой деятельности со своими собственными законами. Прежде всего «автономным» становится сам человек, который теряет строго определенное место

в иерархии земных и небесных ценностей. Разрушив затем тео – и геоцентрическую картину мира, человек эпохи Возрождения становится еще более независимым. Одновременно с процессом эмансипации человека происходит другой – искусство превращается в сферу сугубо человеческой деятельности, не будучи непосредственным отражением небесных преобразований, как в средние века, или близнецом античного космоса, который воспринимался как прекрасное произведение искусства.

*Идеал универсально образованного художника оказал большое влияние на практику и теорию искусства Возрождения.* Всесторонне образованный, владеющий науками и ремеслами, знающий многие языки художник выступал как реальный прототип того идеала «homo universalis», о котором мечтали мыслители того времени. Впервые за всю историю европейской культуры общественная мысль в поисках идеала обращалась именно к художнику, а не к философу, ученому или политическому деятелю. И это было случайностью, но определялось прежде всего действительным положением художника в системе культуры этой эпохи. Художник выступал как опосредующее звено между физическим и умственным трудом. Поэтому в его деятельности мыслители Возрождения видели реальный путь к преодолению того дуализма теории и практики, знания и умения, который был столь характерен для всей духовной культуры Средневековья. Каждый человек если не по характеру своих занятий, то по характеру своих интересов должен был подражать художнику.

В то же время надо особо отметить, что в эпоху Возрождения становится нормой разносторонность увлечений и интересов, обладание знаниями в разных областях, владение несколькими профессиями. Олицетворением этого времени в Италии является *Леонардо да Винчи* (1452–1519 гг.), снискавший славу гения, великого ученого, непревзойденного художника. Математика, геометрия, оптика, анатомия, живопись, скульптура, архитектура, конструирование – вот тот далеко не полный перечень областей знания, которые интересовали Леонардо.

В эпоху Возрождения идеи и изобретения витали в «воздухе», а Леонардо да Винчи был тем человеком, любознательность которого впитывала эти идеи из пространства. Всем известны его инженерно-конструкторские способности, он являлся создателем оригинальной системы шлюзов, автором нескольких проектов машин для разбивки камней, землечерпалок. Он являлся конструктором моделей летательных аппаратов, таких как вертолеты и парашюты и подводных двигательных аппаратов. Леонардо да Винчи предвосхищал появление радио и телевидения, кинематографа, космических и подводных трасс. В Германии этого периода такой личностью был художник, мыслитель, геометр Альбрехт Дюрер.

Для художников периода Ренессанса искусство становится областью науки и философии, итальянская живопись в этом плане выдвигается на

передний план. В ней художники визуализируют мировоззренческую позицию человека своего времени, впервые пытаются изобразить видимый мир таким, каков он есть, передать «чувство», «ощущение» восприятия этого мира. Цель живописи усматривалась в ее способности восхищать взоры и душу и этим порождать доброту, а не богатство.

*Ориентация на Человека, внимание к его строению, материальным и духовным интересам отразились и в архитектуре Возрождения.* Большой популярностью в градостроительстве начинает пользоваться тема «идеального города». Ренессанс изменил облик города, его деталей, упорядочил планировку, внес цвет.

В единой семье искусств исчезает традиционное деление на творчество и ремесло. Не случайно Леонардо да Винчи пользовался такими понятиями, как умственный труд и ручной труд, вместо прежних – чистое творчество и ремесло, ведущих свое происхождение еще со времен Гомера.

Рассмотрим ремесленную среду. В идеале каждый ремесленник был искусным мастером, творцом, инициатором, изобретателем, практиком-исследователем, имевшим потенциальные возможности для проявления и развития своей личности, своей деловой любознательности, своих художественных вкусов, которые были неотделимы от утилитарных целей его производства и создали тот чудесный сплав ремесла и искусства, которыми отличаются работы мастеров ренессансного периода. Ремесло в условиях рассвета оказывало воздействие на все области культуры, демократизировало искусство и практические области знаний.

Ремесленные цехи и многочисленные в то время корпорации, братства, организации ремесленников играли большую роль как коллективные заказчики коллективных произведений. Уже сам коллективный характер подобных заказов способствовал развитию искусства монументального по формам, общественного по звучанию, так как оно предназначалось для народных масс, для украшения города, а не для индивидуальных ценителей. Отсюда широчайший интерес и любовь к искусству демократической городской среды как характернейшая черта Возрождения, особенно в Италии, что способствовало быстрому завоеванию художниками популярности, общественного авторитета, уважения и росту культурного уровня народного, прежде всего ремесленных кругов. Перенесения законченных произведений в церкви, которые они должны были украсить, превращались в народные процессии.

Здесь имело место деление на физические, связанные с деятельностью и мастерством руки виды труда, которые назывались механическими искусствами, и области труда духовные, называвшиеся свободными искусствами. Таким образом, художники всех специальностей оказывались причисленными к людям физического или механического труда. По происхождению художники и техники были связаны с ремесленной средой. Образование и



обучение они получали характерное для ремесленников. Как и вся основная масса трудового городского населения, они приобщались к чтению, письму, счету в начальных городских школах. Затем родители отдавали их по договору на обучение в мастерскую (боттегу), где они жили и учились у хозяина, помогая ему и осваивая его искусство. При резко возрастающих в это время познавательных запросах ученики получали не только чисто практические навыки, но и образовательные, тем более обширные, чем больше данное мастерство нуждалось в их расширении. Потребность эта была настолько велика для техники, строительства, что соответствующие боттеги постепенно превращались буквально в научно-исследовательские центры, а ведущие мастера становились высоко образованными в своей области изобретателями, новаторами в области наук. Так живописец Пьеро делла Франческа создал начертательную геометрию, скульптор Гиберти и живописец Вазари заложили основы истории искусства, Антонио Поллайоло положил начало экспериментальной анатомии в художественной практике. Таким образом, наука, техника, отражение реального мира в искусстве на основе познания его объективных законов – все это активно развивалось художественно-ремесленной средой в собственных интересах и по собственной инициативе.

*К середине XV в широкое распространение получило развитие гуманистической идеологии.* К формам профессиональной деятельности гуманистов относились поиски античных рукописей, их переписка, критическое исследование текстов и их комментирование; изучение и восстановление в классической чистоте латинского и греческого языков; сочинение собственных трактатов, историографическая работа; художественно-литературная деятельность; выполнение обязанностей государственных секретарей, дипломатов, посланников с созданием соответствующих форм документации и политической литературы, как устной, так и письменной. Наконец, сферой гуманистического труда была широчайшая педагогическая практика: появление новых педагогических идей, открытие новых школ.

*Рассмотрим некоторые вопросы формирования личности в итальянской гуманистической педагогике.* Широкое распространение гуманистических идей связывалось, прежде всего, с воспитанием, образованием, и их связи с жизнью, а также их практической пользы. Своей целью итальянские гуманисты ставили формирование человека, способного счастливо жить среди людей в обществе. В первую очередь они стремились воспитать в ребенке социально значимые качества, закладывая основы будущей личности. В соответствии с этими идеями открывались и новые школы.

Наиболее известная школа была создана *Витторино да Фельтре* в Мантуе. Эта школа называлась «Домом радости», поскольку освоение учебного материала строилось не на наказаниях и угрозах ученику, а проходило через новые методические приемы, которые основывались на приятных и интересных формах обучения и воспитания. В системе воспитания Витто-

рино получили отражение гуманистические представления об идеале гармоничного и всесторонне образованного человека. Он строил свою систему обучения, исходя из принципа одновременного и равномерного развития ума, тела и духа.

*Главным средством воспитания человека у итальянских гуманистов было образование, которое ими высоко ценилось.* Его понимали как единственно прочное и надежное достояние. По сравнению с ним все прочее: богатство, власть, могущество – представлялось недостойным жизненных стремлений. Неудивительно поэтому, что важным требованием, предъявляемым к новой личности, становилась глубокая образованность, которая достигалась посредством изучения гуманитарных дисциплин. Другой миссией, возлагаемой гуманистами на образование, является нравственное воспитание. Гуманисты учили ценить людей не за их богатства или родовитость, а за благородство души, за образованность, добрые дела, за личные качества, призывали строить свои отношения на равных.

*Внимание гуманистов к природным склонностям и задаткам детей, к особенностям их характера, к различию умственных способностей свидетельствует о том, что дети рассматриваются ими не как безликая масса, а с учетом их индивидуальных особенностей.* Правда, индивидуальный подход еще только обозначен, понимание индивидуальности еще очень не развито. Сказывалось отсутствие теоретически разработанных представлений о новой личности в самом гуманизме, где практический педагогический интерес часто опережал теорию.

*Развитию личности должен способствовать и сам характер образовательного процесса, считали гуманисты.* Это отказ от формального заучивания текстов, разумное, сознательное восприятие изучаемого материала. Но дальше этого итальянские гуманисты не пошли. Обучение, построенное только на античном материале, не благоприятствовало в полной мере развитию в ребенке способности мыслить и рассуждать самостоятельно. Книжный характер приобретения знаний также не во всем благоприятствовал формированию личности. Лишь позже Монтень с энтузиазмом будет писать о воспитательной роли путешествий. «Общество человеческое и знакомство с жизнью должны помогать воспитанию. Привыкая к молчанию и скромности, к признанию истины, где бы она не встречалась, ученик в то же время должен на все обращать внимание: на пастухов, ремесленников, путешественников, здания, местности, замечательной в историческом отношении. Он должен знакомиться и с лицами историческими. История поможет ему расширить кругозор, исправить свои взгляды, приобрести мужество, скромность и сознание своей собственной ограниченности» [6, с. 105]. Таким образом, имея ряд недостатков, итальянские гуманисты внесли большой вклад в развитие теории формирования личности.

Для формирования и развития идеала личности совершенного человека эпохи Возрождения обе эти группы, как художники, так и гуманисты, одинаково важны и необходимы. Но выражение самих общечеловеческих и общенародных идеалов исходило больше от художников. Их деятельность в период подъема и расцвета ренессансного искусства, совершенно затмила ставшую в основном достоянием гуманистов литературу, несмотря на ее относительные достижения. Как бы не было велико в свое время значение гуманистов, оно является более историческим, относительным, а не абсолютным с точки зрения накопления вечных ценностей в сокровищнице мировой культуры. Именно живописцы, скульпторы, архитекторы Возрождения явились творцами абсолютных, не меркнущих во времени художественных богатств, которые до сих пор живут для человечества, составляя его бесценное наследие. Их по праву можно отнести к идеалу личности совершенного человека эпохи Возрождения. Именно благодаря им Италия выделяется до сих пор среди других стран Европы.

#### Библиографический список

1. **Большая Советская Энциклопедия** [Текст] / А. М. Прохоров и др. – 3-е изд., – М.: Советская Энциклопедия. – 1971. – Т. 5. – С. 271–278.
2. **Знамеровская, Т. П.** Проблемы кватроченто и творчество Мазаччо [Текст] / Т. П. Знамеровская. – Л.: Изд-во Ленинград. уни-та, 1975. – 175 с.
3. **История эстетической мысли** [Текст] / Институт философии АН СССР ; сектор эстетики. – М.: Искусство. – 1985. – 456 с.
4. **Культура эпохи Возрождения: сб. науч. тр.** / Академия наук СССР ; науч. ред. Э. В. Коваленко. – Ленинград ; Наука, 1986. – 253 с.
5. **Рабле, Ф.** Мысли о воспитании и обучении [Текст] / Ф. Рабле, М. Монтень. – М.: Типо-лит. Высочайше утвержд. Т-ва. И. Н. Кушнеревъ и К, 1896. – 130 с.
6. **Сурина, М. О.** История образования и цветодидактики [Текст] / М. Сурина, А. Сурин. – Ростов н/Д.: Изд. центр «Март», 2003. – 352 с. – (Серия «Школа дизайна»).

*А. Н. Неустроева*

**СТАНОВЛЕНИЕ И РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО  
ОБРАЗОВАНИЯ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНОГО  
ОБУЧЕНИЯ В ЯКУТИИ СТАНОВЛЕНИЕ И РАЗВИТИЕ  
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ УЧИТЕЛЕЙ  
НАЧАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ В ЯКУТИИ**

Первые государственные школы в Якутии стали функционировать спустя почти 100 лет после вхождения ее в состав Русского государства. С 1734 г. в Якутии открывались учебные заведения духовенства и Министерства народного просвещения, ставящие своей целью просвещение инородцев для приобщения к русской культуре и языку. В 30-х гг. XVIII в. в Якутии действовали цифирная и гарнизонная школы, позже были открыты навигацкая, словесная и казачья школы. В 1804 г. Сенатом был утвержден школьный Устав, и 3 февраля 1808 г. было открыто Якутское уездное училище, которое внесло значительный вклад в дело подготовки якутского учительства. Здесь давалось начальное образование, обучение было бесплатным с продолжительностью на 2 года. В 1828 г. обучение было продлено до 3 лет, учителей было около 5. Тем не менее, выпускники затем имели возможность преподавать в начальных училищах.

По ходатайству генерал-губернатора Восточной Сибири 26 июня 1867 г. Государственный совет постановил о преобразовании Якутского уездного училища в классическую четырехклассную прогимназию. Далее, согласно Уставу гимназий и прогимназий Министерства народного просвещения от 19 ноября 1864 г. была открыта Якутская мужская прогимназия 1 июля 1869 г. В 1872 г. был открыт подготовительный класс. В 1873 г. состоялся первый выпуск прогимназии. Его первыми выпускниками были Иван Атласов, Константин Неустроев, Николай Попов, Иван Кириллин, Егор Слепцов, Егор Якушков. Из них трое – И. Атласов, К. Неустроев и Н. Попов – продолжили свое образование в Иркутской гимназии. К. Неустроев-Урсик был первым из выпускников, получившим в 1881 г. высшее образование, а затем ученую степень кандидата естественных наук Г. Слепцов стал позднее студентом Медико-хирургической академии Санкт-Петербурга и, видимо, был первым врачом из якутов, получившим высшее образование и звание полковника медицинской службы. К. Атласов решением педагогического совета 1876 г. назначен учителем русского языка в приготовительном классе как прошедший полный курс шестиклассной прогимназии, был учителем реального училища, в 1916 г. работал инспектором народных училищ. Д. Д.Сивцев в 1875 г. просит о назначении его учи-

телем в одно из народных училищ Якутского округа. В целом, большинство выпускников прогимназии становились учителями народных училищ во многих уголках Якутской области. Таким образом, мужская классическая прогимназия стала одним из первых учебных заведений, которая создала возможность появлению образованной интеллигенции среди якутов. В 1874–1875 годах прогимназия расширилась, были добавлены 5–6 классы и получены права учебного заведения второго разряда. В 1890 г. прогимназия была преобразована в реальное училище.

В 1864 г. в связи с реформами был введен новый школьный Устав, согласно которому к народным училищам Министерства народного просвещения были причислены все начальные (элементарные) школы, открывающиеся в улусах. С 1867 г. Якутская область входила в Восточно-Сибирский учебный округ, надзор за которым осуществлялся Главным инспектором училищ Восточной Сибири.

Из статистической ведомости Инспектора народных училищ Якутской области в 1906 году в Якутской области числилось 42 учителя, из которых с высшим образованием – 0, со специальной подготовкой – 16, со средним и начальным образованием – 5, без образовательного ценза – 0, законоучителей – 16. В 1909 г. уже числилось 87 учителей : законоучителей – 25, с высшим образованием – 0, со специальным – 26 (из них 13 учительницы), со средним и начальным образованием – 36 (из них 4 учительницы) [5]. Как видно, количество и уровень подготовки учителей в округе оставались совершенно недостаточными.

По сообщению газеты «Якутская окраина» в 1915 г. из числа якутов 3 человека обучалось в Московском сельскохозяйственном институте и по 1 – в Казанском университете, в межевом институте и университете им. Шанявского. В 1907 г. на каждую тысячу человек населения приходилось в Вилюйском округе 3, в Верхоянском – 2 и в Колымском – 1,7 учащихся начальных школ. Окончить среднее общеобразовательное учебное заведение – Якутское реальное училище – считалось событием огромной важности [16].

15 августа 1882 г. в соответствии с «Положением о женских гимназиях и прогимназиях» от 24 мая 1870 г. была открыта Якутская женская четырехклассная прогимназия с 3 классами обучения, четвертый класс появился лишь в 1884 г. С 1 июля 1900 г. Якутская женская шестиклассная прогимназия была преобразована в полную 8-классную гимназию (8 класс – педагогический открылся в 1901 г.) Гимназия готовила домашних учительниц и учительниц начальной школы. Следует отметить, что это одно из первых учебных заведений, которое целенаправленно готовило кадры для учительства. В 1917–1918 учебном году педагогический класс женской гимназии был преобразован в общеобразовательный, а в 1918–1919 учебном году в общеобразовательно-педагогический класс. В 1920 г. согласно положению ВЦИК от

30 сентября 1918 г. «О единой трудовой школе» Якутская женская гимназия была преобразована в школу 2 ступени (без 3 младших классов).

В 1918 г. число учащихся в женской гимназии составляло уже 355 человек, в 1919 г. – 371, в 1920 г. – 347 учениц [6]. 8 педагогический класс в 1918 г. окончили 14 учениц, а в 1919 г. у окончило 28 учениц. Если в 1895 г. из инородцев (якутов) числилось 2 ученицы, то в 1918 г. в гимназии обучалось уже 53 девушки инородческого происхождения. В 1918 г. учебный план включал уже и такие дисциплины, как тригонометрия, физика, логика, космография, гигиена, законоведение, французский и латинский языки [7].

После обучения в Якутской женской гимназии ученицы получали типовое свидетельство. По данным Национального архива многие ученицы оставляли учебу по различным причинам, но имеющие 4 класса гимназии также имели право подавать прошение о получении такого звания после работы в Якутском 1 и 2 городских приходских училищах, и их прошения были удовлетворены без дополнительных экзаменов. Также некоторые выпускницы решались продолжить образование на Петербургских высших женских курсах, получая стипендию в Якутской гимназии, что обязывало их прослужить учителями в средних учебных заведениях (например, в Якутской женской гимназии) по 1,5 года за каждый год обучения, что составляло около 5 лет [8].

Таким образом, выпускницы Якутской женской гимназии пополняли количество учителей народных училищ Якутской области, имея на это специальное образование. Из женской гимназии вышли не только общественные и политические деятельницы, но и известные учительницы А. М. Емельянова, О. П. Широкова, Т. Н. Габышева и другие. Это были первые шаги в становлении профессионального образования учителей начальной школы.

Значимый вклад в подготовку учителей внесли двухгодичные Якутские педагогические курсы при Якутском городском 4-хклассном училище (1906–1914 гг.). С 12 сентября 1909 г. двухгодичные педагогические курсы были одним из первых учебных заведений, готовящих квалифицированных учителей. В год открытия на них обучалось 10 человек. Многие из выпускников курсов впоследствии стали видными учителями и организаторами просвещения в Якутии: С. А. Донской (Афанасьев) – один из первых учителей – якутов в Вилюйском округе; А. В. Дмитриев, Ю. Ф. Колмыкова, В. М. Кондаков [19].

Педагогические курсы работали 6 лет – с 1909 до весны 1915 г. Они выпустили 48 учителей из коренных жителей области, в большинстве знавших быт и язык якутского народа. Среди курсантов была значительная прослойка якутов. На курсы принимались и девушки [1]. Курсанты обучались бесплатно. По окончании курсов выпускники получали свидетельство, где указано «удостоен звания учителя начальных училищ, с правом препода-

вания в двухклассных училищах Министерства народного просвещения» [13], [14].

К 1914 г. в Якутской области числилось 95 начальных училищ Министерства народного просвещения, в том числе в Якутском округе – 46, Олекминском – 32, Вилюйском – 14, Верхоянском – 3; более 60 одно и двухклассных церковно-приходских школ и школ грамотности. Кроме того, в Якутске действовали 4 средних учебных заведения: мужское реальное училище, духовная семинария, женская гимназия и женское епархиальное училище, причем педагогические классы имелись в духовной семинарии и женской гимназии. Выпускники могли по окончании осуществлять практическую педагогическую деятельность после получения допуска Инспектора народных училищ.

Тем не менее, имела место нехватка подготовленных учительских кадров. Вопрос подготовки учителей для начальных школ Якутии пытались решить через Иркутскую учительскую семинарию. В 1882 г. при ней была открыта якутская начальная школа для подготовки учащихся к поступлению в семинарию. Туда направлялись дети с 9 до 13 лет на казенное содержание. Срок обучения был 3 года. Однако, из-за дороговизны содержания детей в 1888–1889 учебном году данная школа была закрыта. Окончили Иркутскую семинарию 13 человек.

В самой Якутии тоже, еще в конце XIX в., делались некоторые попытки по организации повышения квалификации и мастерства учителей через различные педагогические курсы. Такие полуторамесячные курсы были, например, организованы летом 1899 г., на которых прошли переподготовку 69 учителей церковноприходских школ. Но эти мероприятия не обеспечили подготовку квалифицированных учителей для края [1, с. 3].

16 сентября 1914 г. на базе 2-хгодичных педагогических курсов при Городском 4-хклассном училище была открыта Якутская учительская семинария. Впервые идея об открытии учительской семинарии возникла еще в 1905 г. Комиссия «Общества распространения просвещения» выработала даже проект ее Устава, согласно которому она должна была готовить хороших учителей родного языка. Ходатайствовали многократно. 12 сентября 1914 г. главный инспектор училищ Восточной Сибири известил, что 27 августа Министерство просвещения разрешило открыть в Якутске мужскую учительскую семинарию. 17–23 сентября 1914 г. состоялись приемные испытания по русскому языку (Диктант) и арифметике. Их держало 39 человек, из которых принято было 31, среди них были П. А. Слепцов (Ойунский), М. К. Аммосов, С. Аржаков, И. Иванов (Барахов), М. Ксенофонтов и др., большинство студентов составляли юноши инородческого происхождения. Обучение было бесплатным, но несмотря на это по архивным данным многие ученики подавали прошения о материальной помощи по причине крайней бедности.

За 6 лет существования единственное до революции педагогическое учебное заведение выпустило 59 народных учителей. В целом, подготовка учителей в Якутской учительской семинарии была содержательно более профессиональной, чем в Якутской женской гимназии, что видно по дисциплинам учебного плана учебных заведений [1, с. 5, 13, 23].

Здесь работали квалифицированные преподаватели, многие из которых имели высшее образование: директор В. П. Васильевский имел диплом Казанской духовной академии, преподаватель естествознания Д. И. Титов окончил Казанский университет, преподаватель русского языка С. И. Иванов – учительский институт. Якутский язык вел первый ученый-лингвист из якутов С. А. Новгородов, составивший в 1917 г. первый латинизированный якутский алфавит, автор первого якутского букваря «Сурук бичик» и др. [19].

В 1920 г. 15 сентября Якутский Ревком издает специальное постановление о реорганизации старой системы школьного образования. Образование становилось абсолютно светским в рамках создания единых трудовых школ с совместным обучением мальчиков и девочек. Старые профессиональные школы (якутская духовная семинария, епархиальное и реальное училища, женская гимназия и др.) были все реорганизованы в советские трудовые школы 2 ступени.

В связи с нехваткой учителей решено было оставить учительскую семинарию как профессиональное педагогическое учебное заведение.

П. Н. Шимбирев пишет, что в России в дореволюционный период для народных начальных училищ учителя готовились в учительских семинариях с 3–4-хголичным сроком обучения. Окончившие семинарии имели достаточную педагогическую и методическую подготовку, практические умения и навыки. Но уровень общеобразовательной и научной подготовки учителя был невысок. Окончившие учительские семинарии составляли 15–20% от общего количества учителей начальных школ. Пополнение кадров учителей проводилось главным образом за счет лиц, выдержавших экстерном «экзамены на звание начального учителя». Такие учителя составляли 40%. Наконец, учителями в школы в значительном количестве поступали окончившие специальные училища и женские гимназии с педагогическим классом. Главное, обращалось внимание на «благонадежность» в политическом отношении [17].

Таким образом, учительство дореволюционной Якутии характеризовалось малочисленным контингентом и низким образовательным цензом, несмотря на наличие в этой среде и ряда талантливых учителей.

Тем не менее, следует особо отметить как прогрессивное явление в те трудные времена организацию первых курсов по повышению квалификации и мастерства учителей. По мере развития народного образования и формирования учительской интеллигенции прогрессивная ее часть все более



стремилась к организации различных курсов и семинаров с целью обмена опытом, получения новых сведений по педагогике, психологии и другим наукам, ознакомления с новыми учебниками, методическими пособиями, дидактическими материалами, наглядностями; совершенствования учителями методов преподавания.

В 1899 г. с 1 июля в здании Якутской двухклассной церковноприходской школы были открыты слушательские курсы для учителей церковноприходских школ Якутского и Олекминского округов. Затем 31 марта 1900 г. утверждены правила о педагогических курсах для подготовки учителей.

В 1912 г. из 141 начальной школы Ведомства православного исповедания осталось всего лишь 65. Министерство народного просвещения к этому времени насчитывало 76 школ, тогда как в 1903 г. их было только 17. Этот рост следует объяснить особым вниманием к светской школе, которая должна была удовлетворить потребность населения в практическом образовании. Наблюдается заметный приток детей из улусов и наслегов в городские начальные и средние учебные заведения. При таких обстоятельствах церковно-приходские школы начали реорганизовываться в министерские или просто стали закрываться [18].

В целом, в дореволюционной Якутии было заложено начало подготовки педагогических кадров в местных условиях. Педагогические курсы при 4-хклассном городском училище и учительская семинария вошли в историю развития народного образования как истоки кузницы квалифицированных кадров в Якутии.

Тем не менее, в дореволюционной Якутии ни условий, ни возможностей для развития высшего образования среди местного населения не было. Все необходимые предпосылки для этого как в Якутии, так и в других национальных республиках, появились только после установления Советской власти. В Программе Коммунистической партии, принятой на VIII съезде партии в марте 1919 г. при участии В. И. Ленина, предусматривалось «открытие широкого доступа в аудитории высшей школы для всех желающих учиться, и в первую очередь для рабочих; материальное обеспечение учащихся с целью дать фактическую возможность пролетариям и крестьянам воспользоваться высшей школой». Для Якутской АССР, в виду ее большой отдаленности от центра, огромное значение имело ежегодное предоставление Советом Министров СССР около 300 мест в центральные вузы для внеконкурсного зачисления абитуриентов, выдержавших приемные экзамены на месте, в Якутске [16, с. 7].

К 1917 г. в Якутской области действовали 173 школы, из них 164 – одноклассных, 5-двух-трехклассных, 3 средние школы (реальное училище, женская гимназия, учительская семинария), Якутская фельдшерская школа, средняя сельскохозяйственная школа, 3 приюта.

В 20-х и начале 30-х гг. кадры с высшим образованием для Якутской республики готовились в вузах Сибири, Москвы, Ленинграда и других городов, т. к. своего высшего учебного заведения Якутия еще не имела.

26 октября 1920 г. вышел приказ Якутского ГуОНО о преобразовании учительской семинарии в трехгодичные педагогические курсы для подготовки учителей для школ 1 ступени. В учебном плане были исключены все религиозные дисциплины, были включены дисциплины, как история общественного движения до XIX в., история русской культуры, история социализма, история Западной Европы, трудовые профсоюзы, новая педагогика в трудовой школе, политическая экономика, сельское хозяйство, земледеведение, статистика, минералогия и др. Преподавался и якутский язык.

29 января 1920 г. был создан Главный комитет профессионально-технического образования в составе Наркомпроса. Главпрофоброром были разработаны основные положения системы профессионального образования. Так, для подготовки учителей начальной школы были созданы педагогические техникумы с 4-хлетним сроком обучения на базе 7 групп общеобразовательной школы, т. е. якутские трехгодичные педагогические курсы в октябре 1921 г. реорганизованы в педагогический техникум [11].

Далее, для подготовки учителей средней школы были созданы педагогические факультеты университетов, педагогические институты. Имели место и практические институты, дававшие менее широкую специальную подготовку, но в 1923 г. они были ликвидированы.

Как видно из отчетов и протоколов заседаний в педтехникуме, в учебном плане расширено содержание социально-гуманитарного цикла, особенно современной истории, которая ориентирована на коммунистическое строительство.

Интересно то, что секретариат студентов анализирует учебные планы, корректирует работу преподавателей, обсуждает поступающие жалобы на заседаниях. Студенты требовали больше практической и теоретической подготовки, заинтересованы были в качестве получаемых знаний [12]. Отсюда можно сделать вывод, что студенты отличались высоким уровнем сознательности и самоуправления.

Также заметной вехой в преобразовании школьного дела явилась работа съезда учителей Якутской области, состоявшегося в июле 1920 года. На нем обсуждались: положение о Единой трудовой школе, о дошкольном воспитании, приемы и методы преподавания отдельных предметов, вопросы трудового и физического воспитания. В декабре 1918 г. Наркомпросом РСФСР было принято постановление “О школах национальных меньшинств”, которым устанавливалось, что обучение в национальных школах должно проводиться на родном языке. Для осуществления этого постановления 7 сентября 1920 г. коллегия ГУБОНО решило ввести занятия на якутском языке

в первых группах с якутскими детьми. В первом году якутскому языку обучали по букварю С. А. Новгородова.

В профессиональной подготовке учителей начальной школы в республике одно из ключевых позиций занимало Вилюйское педагогическое училище им. Н. Г. Чернышевского, которое остается форпостом подготовки квалифицированных учителей начальных классов по сей день. Так, в 1922 г. II окружной съезд Советов вынес решение о том, что Вилюйская школа второй ступени с педагогическим уклоном «должна подготовить в самый короткий срок твердых, стойких в своих убеждениях и преданных делу пролетариата работников».

В 1927–1928 уч.г. школа 2 ступени в г. Вилюйске, ввиду признания жизненности существующего в ней педагогического уклона, была реорганизована в педагогический техникум. В 1929 г. педтехникуму присвоено имя Н. Г. Чернышевского [3].

После Всероссийской конференции по педагогическому образованию в 1924 г. учебные планы педагогических вузов и педагогических техникумов перестраивались в направлении усиления цикла усиления цикла социально-экономических дисциплин и осуществления большей связи со школой. Складывались определенные формы педагогической практики: наблюдение педагогического процесса на младших курсах и проведение самостоятельных пробных уроков на старших.

Решением июльского Пленума ЦК ВКП(б) в 1929 г. проводилась перестройка педагогического образования. Сроки в педагогических вузах сократились с 5 лет до 4, а в педагогических техникумах – с 4 до 3 лет. Однако, сокращение сроков обучения в педагогических техникумах повлекло за собой снижение общеобразовательной подготовки учащихся.

В 1932 г. в России числилось 600 педагогических техникумов с 117130 учащимися, а в 1934 г. – 772 педагогических техникума с 166587 учащимися. Но и этого было недостаточно для подготовки требуемого количества учителей. Возникли многочисленные краткосрочные курсы (4–10 месячные курсы) по ускоренной подготовке учителей из числа окончивших семилетнюю или среднюю школу. Началось введение заочного педагогического образования и открытия заочных отделений в педагогических вузах и педагогических техникумах. Уже к концу 1934 г. курс заочного обучения проходило в Советской России уже около 40 тысяч учителей начальной школы.

Постановление ЦИК СССР (1932 г.) о высшей школе и техникумах потребовало, чтобы все разнообразие методов нашло применение в практике учебно-воспитательной работы. Отменено «свободное расписание», запрещен «бригадно-лабораторный метод», восстановлены лекции в вузах, лабораторные и практические занятия. В педагогических техникумах основной формой стал урок с разными методами, усилился контроль знаний студен-

тов. Появились учительские институты (как временное звено в системе педагогического образования и имели 2-хгодичный срок обучения) [17].

В свою очередь, несмотря на все трудности, которые были в 1930-м г., Наркомпрос ЯАССР принял очень обширный план по всеобучу. А трудности были такие, что их нельзя было одолеть за 2–3 года. Всеобуч должен был строиться на развалинах, почти на пустом месте, которое оставила гражданская война и чрезмерная отсталось, забитость некоторых районов. В 30-е годы основной проблемой оставалась неудовлетворительная успеваемость в школах. Неудовлетворительное состояние успеваемости учащихся объясняется, прежде всего, неподготовленностью педагогического состава.

Всеобщее начальное обучение детей школьного возраста должно было закончиться в Якутии в 1932–33 учебном году, предстояло перейти ко всеобщему 7-летнему образованию, что соответственно требовало новые квалифицированные педагогические кадры. А в тот период работали только два педагогических техникума. Как пишет И. Романов: «Партия и государство решили в начале 30-х годов впервые в истории страны ввести и осуществить начальное всеобщее образование детей. Осуществление этой задачи было особо трудным делом в национальных окраинах, особенно у нас. Не хватало школьных помещений, учебной литературы, школьных принадлежностей, но особенно не хватало учителей... Учителей приходилось набирать из числа окончивших 7 классов сельских школ и, подготовив их на 2-хмесячных летних курсах, спешно отправлять в школы. Но и это не могло быть выходом из положения, в особенности страдало качество обучения» [15].

В 1937 г. по всей Российской Федерации педагогические техникумы были переименованы в педагогические училища. Так, Якутский педагогический техникум и Вилюйский педтехникум были также реорганизованы в педагогические училища. Также в начале 40-х гг. действовали Чурапчинское, Алданское и Намское педагогические училища, содержание учебного плана и проблемы организации данных учебных заведений в целом были схожи.

20 июня 1932 г. состоялось заседание Президиума ВЦИК по председательством М.И.Калинина, где был рассмотрен этот вопрос с участием представителей Якутии. Постановлением Президиума было предложено СНК РСФСР «рассмотреть вопрос об организации в г.Якутске педагогического, сельскохозяйственного вузов с соответствующими рабфаками, лесного техникума и комплексного научно-исследовательского института с финансированием из средств госбюджета».

3 января 1933 г. вышло постановление Президиума Якутского ЦИК, где утвердился вопрос организации с осени 1933 г. Педагогического института в г.Якутске, с общим контингентом на первый год в 100 студентов с 4 отделениями: физико-математическим, химико-биологическим, литературно-лингвистическим, историко-экономическим. Но открыт он был лишь осенью 1934 г. Среди ветеранов педагогического труда были А. Е. Мординов,

И. П. Жегусов – директор ПИ, И. А. Мельников – зам.директора по учебной части, окончивший аспирантуру пединститута им.К. Либкнехта в г. Москве. Было подготовительное отделение из 27 курсантов [3].

В 1935–1936 учебном году были открыты подготовительные курсы для учительского института в составе 4 групп из 94 человек. Учительский институт с отделениями истории, языка и литературы был открыт в 1936 г. Отмечая факт становления высшего педагогического образования в республике, следует подчеркнуть, что подготовка учительских кадров осуществлялась уже в двух институтах.

Министерство просвещения РСФСР правомерно поставило перед педагогическим институтом задачу подготовки научных кадров из коренного населения республики, благодаря чему стали готовиться кандидаты и доктора наук для Якутского педагогического института из коренных жителей республики.

Актуальность проблем подготовки квалифицированных кадров оставалась острой. Так, в 1938 г. по итогам аттестации учителей из 2033 человек были освобождены от работы 148. По 34 районам уровень образованности учителей следующий: имеют начальное образование – 297 чел., незаконченное среднее – 833 чел., среднее – 832 чел., незаконченное высшее – 110 чел., высшее – 108 чел., всего 2181 человека [13]. Отсюда видно, что 51,7% учителей не имеет соответствующей подготовки. По итогам аттестации присвоено звание учителя начальных классов и начальных школ – 454 педагогам. 683 человека только допущены к преподаванию. Таким образом, больше половины учителей не имело законного права на преподавание.

С 1940 г. впервые стали практиковаться кустовые методические объединения. Эта форма методической работы встретила ряд трудностей в связи с территориальной разбросанностью селений, отсутствием транспорта, дорог. Из 35 районов республики 16 относились к северным, где безусловно трудно было практиковать организацию кустовых объединений.

Основная линия правительства и Наркомпроса ЯАССР сводилась к расширению сети начальных и укрупнению семилетних и средних школ. Укрупнение неполных средних и средних школ было вызвано недостатком квалифицированных педагогических кадров. В 1942–43 учебном году по данным 22 районов дополнительно требовалось 92 учителя, а в 1943–44 учебном году, по данным 38 районов, не хватало 208 учителей. При этом следует оговориться о том, что в 1942 г. из числа учителей школ 230 работало методистами-инспекторами по ликбезу и 347 – культармейцами. Силами этих культармейцев было обучено 830 неграмотных и 149 малограмотных. Учителя обучили русскому языку 187 призывников, 43 допризывников и 531 военнообязанных [13].

Наряду с расширением сети школ, школьных интернатов и других детских учреждений было достигнуто некоторое улучшение качества обу-

чения и идейно-политического воспитания учащихся, имелись положительные начинания в работе с кадрами, принимались меры к оснащению школ учебно-наглядными пособиями. Но общее состояние образования в Якутской АССР страдало многими недостатками. Главными причинами неудовлетворительной работы школ являлись низкий научно-теоретический, идейный уровень преподавания и слабый контроль за работой учителей и школ со стороны отделов народного образования и Министерства просвещения Якутской АССР.

В связи с возросшими требованиями, предъявляемыми к начальной школе, перестраивалась и средняя педагогическая школа. В 1947 г. был удлинен срок обучения в педагогических училищах до 4-х лет. Это позволило усилить идейно-политическое воспитание будущих учителей путем введения в учебный план истории КПСС, увеличено количество часов на исторические дисциплины. Увеличение сроков обучения позволило увеличить время и на такие важные для начальной школы дисциплины, как русский язык, литература, математика, усилено преподавание естественных наук.

Профессиональная подготовка учащихся педагогических училищ обеспечивается преподаванием психологии, педагогики, специальных методик и педагогической практикой в школах. Учебным планом предусматриваются практические занятия по музыке и пению, рисованию, в мастерских и на пришкольных участках [17].

В Якутии в 1952–1956 гг. число учителей начальной школы увеличилось с 1786 до 1843 чел. При отсутствии у многих учителей соответствующего законченного педагогического образования методическая помощь им была организована слабо, и недостаточно поставлено заочное обучение. В этот период в России усиливается сеть заочного образования. Для учителей начальных классов образование стало обязательным в объеме педагогического училища. Подготовка учителей начальных школ осуществляется теперь в 2-х вариантах в педагогическом училище. Группы из окончивших среднюю школу проходят 2-хгодичный срок обучения, а из окончивших 7-летнюю школу – 4-хгодичный срок обучения.

В 1957 г. в педагогической среде назревает необходимость профессиональной подготовки учителей начальных классов в системе высшего образования. Качество учебно-воспитательной работы зависит от учителя начальной школы, от его научной и педагогической подготовки. Поскольку педагогические училища не могут справиться с этой задачей, целесообразно готовить учителей для начальных школ не в педагогическом училище, а в педагогическом институте. С 1957–58 учебного года Министерством просвещения РСФСР организованы в виде опыта в нескольких педагогических институтах специальные факультеты [17]. Как отмечают Н. Н. Буханова, И. К. Холмогорцев, «фундамент общего образования – начальные классы – должен быть основательным и прочным. Все педагогические инс-

титуты постепенно должны включить в число уже сложившихся специальностей новую – учитель начальных классов. Уже сейчас кафедрами педагогических институтов и АПН необходимо осмыслить и обсудить с передовыми учителями содержание высшего образования учителей начальной школы» [2].

В школах республики с каждым годом увеличивалось количество учителей, имеющих высшее образование. В 1964–1965 учебном году работал 2441 учитель с высшим образованием, почти 1/3 учителей. Во всех отделах народного образования стали обращать особое внимание на качество работы учителей начальных классов. Считалось, что учителя начальных классов должны обладать всесторонними знаниями по всем предметам начального обучения и быть подготовлен к разнообразной воспитательной работе с детьми младшего школьного возраста» [14]. В свете современных задач многопрофильной подготовки учителей начальных классов, рассматриваемое обсуждение понимается нами как довольно актуальное.

10 июля 1970 г. вышло Постановление Совета Министров республики “О мерах по переходу учащихся 4-х классов в общеобразовательных школах на обучение по новым программам”. В 1970–1971 учебном году проведена педагогическая конференция с широким участием ученых-педагогов, Якутского филиала НИИ национальных школ МП РСФСР, ЯГУ, методистов ЯРИУУ, работников аппарата Министерства просвещения Якутской АССР в Мирнинском районе. Особое внимание обращалось на подготовку учителей для работы по новым программам и учебникам в 4-х якутских классах. Задача органов народного образования и руководителей школ, методических объединений и предметных комиссий заключалась в правильном руководстве и в осуществлении контроля за качественной подготовкой учителей.

В 1971–1972 учебном году из 583 общеобразовательных школ республики начальных было 157 (26,9%). При этом начальные школы с одним учителем составляли 19,1% всех начальных школ, с двумя учителями – 37,6%, с тремя – 32,4%, а полнокомплектных начальных школ было всего лишь 10,9%.

В карликовых школах с контингентом учащихся 20–25 человек вынужденно работал один учитель. Ожидать от него хорошего качества работы трудно. Из-за недостаточности контингента учащихся учителя ведут занятия в четырех или двух классах одновременно. Методика работы в такой малокомплектной школе весьма сложна, и не каждый учитель овладевает ею в совершенстве. Трудность работы в такой школе вдвойне возросла в связи с осуществлением трехгодичного начального обучения, которое значительно увеличило степень напряжения учащихся, связанного с требованиями принципов развивающего обучения.

Министерство Просвещения Якутской АССР добилось определенных результатов в обеспечении школ учителями с соответствующим образова-

нием. Качественный состав учителей начальных классов по образовательному уровню выглядел следующим образом: в 1971 г. из 2156 учителей 2109 имели соответствующее образование; в 1975 г. – из 2035 учителей 2027 имели соответствующее образование. Из них высшее образование в 1971 г. имели 4,4%, а в 1975 г. – 8,4%. В 1976 г. учителей 1–3 классов было всего 2007, из них с высшим образованием – 228, что составляло 11,3% [13].

В 1999 г. в начальных классах работало 3 947 учителей. Из них имели высшее образование 47,3%, незаконченное высшее – 7,2%, среднее специальное – 45% учителей. К 2004 г. процент учителей, имеющих высшее образование, возрос до уровня свыше 60%, что свидетельствует о потребности учителей начальной школы в повышении квалификации и росте инновационного потенциала.

В последние годы наметилась тенденция повышения образовательного уровня учителей начальных классов. В настоящее время по стандартам высшего профессионального образования учителей начальной школы работают Педагогический институт ЯГУ им. М. К. Аммосова и Саха государственная педагогическая академия. Помимо этого, обучение в дистанционной форме осуществляют Институт развития образования Министерства образования РС(Я), а также Центр дистанционного образования СГПА.

#### **Выводы:**

1. Якутское уездное училище (1808 г.), позднее Якутская классическая мужская прогимназия (1869 г.) стало одним из первых учебных заведений, которое создало возможность появлению образованной интеллигенции среди якутов.

2. Якутская женская 8-классная гимназия с педагогическим классом с 1901 г. готовила домашних учительниц и учительниц начальной школы, это одно из первых учебных заведений, которое целенаправленно готовило кадры для учительства.

3. Значимый вклад в подготовку учителей внесли двухгодичные педагогические курсы при Якутском городском 4-хклассном училище (1906–1914 гг.). Они выпустили 48 учителей из коренных жителей области, в большинстве знавших быт и язык якутского народа.

4. Нехватку квалифицированных учительских кадров пытались решить через Иркутскую учительскую семинарию. В 1882 г. при ней была открыта якутская начальная школа для подготовки учащихся к поступлению в семинарию. Туда направлялись дети с 9 до 13 лет на казенное содержание.

5. Летом 1899 г. организованы первые курсы повышения квалификации и мастерства учителей, на которых прошли переподготовку 69 учителей начальных школ.

6. В 1914 г. на базе 2-хгодичных педагогических курсов при городском 4-хклассном училище была открыта Якутская учительская семинария, которая сыграла значительную роль в подготовке учительских кадров



и послужила основой для создания первого советского педагогического учебного заведения – трехгодичных курсов для подготовки учителей школ 1 ступени.

7. В октябре 1921 г. 3-годичные педагогические курсы реорганизованы в педагогический техникум, который просуществовал 16 лет до 1937 г., подготовив за данный период около 400 учителей начальных классов и дошкольных работников.

8. В 20-х и начале 30-х годов кадры с высшим образованием для Якутской республики готовились в вузах Сибири, Москвы, Ленинграда и других городов, т. к. своего высшего учебного заведения Якутия еще не имела.

9. В январе 1933 г. вышло постановление Президиума Якутского ЦИК об открытии Педагогического института в г. Якутске, который начал свою деятельность с осени 1934 г.

10. В 1936 г. был открыт учительский институт с отделениями истории, языка и литературы, что является фактом подготовки учительских кадров уже в двух высших учебных заведениях и становления высшего педагогического образования в республике.

11. Актуальность развития системы профессиональной подготовки учителей начальных классов в 30-е годы подтверждается тем, что по итогам аттестации в 1938 г. было присвоено звание учителя начальных классов и начальных школ 454 педагогам. 683 учителя только допущены к преподаванию. Больше половины учителей не имело законного права на преподавание, 51,7% учителей не имеют соответствующей подготовки.

12. На нынешнем этапе происходит стабилизация кадрового состава учителей начальных классов, повышается качество их профессиональной деятельности. В то же время, основной задачей на ближайшие годы сохраняется дальнейшее повышение образовательного уровня педагогов. Деятельность квалифицированных специалистов сегодня переводит начальную школу в режим развития, способствует росту уровня профессионального мастерства педагогического коллектива, его теоретической подготовки, исследовательской культуры.

### Библиографический список

1. **Афанасьев, В. Ф.** Якутская учительская семинария [Текст] / В. Ф. Афанасьев. – Якутск, 1964. – 4 с.
2. **Буханова, Н. Н., Холмогорцев, И. К.** О путях развития педагогического образования [Текст] / Н. Н. Буханова, И. К. Холмогорцев // Советская педагогика. – 1959. – № 5. – 55 с.
3. **Иванов, М. С.** Вилюйское педучилище им. Н. Г. Чернышевского. (Из истории и опыта работы) [Текст] / М. С. Иванов. – Якутск: Книжное издательство, 1974. – 64 с.

4. **Мординов, А. Е.** От букваря до университета. (К 40-летию высшего образования в Якутии) [Текст] / А. Е. Мординов // Якутский университет. – 1974 – 12 декабря. – 1 с.
5. **НА РС(Я).** Ф.288-и.оп.1.Д.80.Л.3.
6. **НА РС(Я).** Ф.286-и.оп.2.Д.22.Л.9.
7. **НА РС(Я).** Ф.286-и. оп.2. Д.59-60.
8. **НА РС(Я).** Ф.286-и.оп.2. 178. Л.4,5.
9. **НА РС(Я).** Ф.291.-и.оп.1, Д.43.Л.10.
10. **НА РС(Я).** Ф. 288-и, оп.1, Д.572.
11. **НА РС(Я).** Ф.335.оп.1. Д. 6. Л.1.
12. **НА РС(Я).** Ф.335. оп.1. Д.6. Л.1.
13. **Неустроев, Н. Д., Неустроева, А. Н.** Историография развития начального образования в Якутии [Текст] / Н. Д. Неустроев, А. Н. Неустроева. – М.: МПГУ, 2006. – 300 с.
14. **Огородников, И. Т.** Современные проблемы высшего педагогического образования [Текст] / И. Т. Огородников // Советская педагогика. – 1968. – № 4. – 71 с.
15. **Романов, И. О** начале пути [Текст] /И. Романов // Якутский университет. – 1974. – 12 декабря. – 2 с.
16. **Шадрин, П. И.** Высшее образование в Якутии [Текст] / П. И. Шадрин. – Якутск: Якуткнигоиздат., 1964. – 3с.
17. **Шимбирев, П. Н.** Педагогическое образование к 40-летию Октября [Текст] / П. Н. Шимбирев // Советская педагогика. – 1957. – № 11. – 93с.
18. **Якутские** епархиальные ведомости. – 1913. – № 20.
19. **Якутскому педагогическому колледжу № 1 им. С. Ф. Гоголева 90 лет / МО РС(Я), ЯПК № 1 им. С. Ф. Гоголева.** / Под ред. К. И. Копыловой. – Якутск: Дизайн-бюро «БУЛЛ», – 2004. – С. 12–13.

## РАЗДЕЛ VIII ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

---

УДК 378.078

*Ю. М. Перевозкина*

### **ВЛИЯНИЕ ЛИЧНОСТНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ НА ОТНОШЕНИЕ К МИФОЛОГИЧЕСКИМ ПЕРСОНАЖАМ**

Категория бессознательных процессов, в основе исследования которой лежат работы З. Фрейда [10] и К. Г. Юнга [13], является принципиальной составляющей понятийного аппарата психологии и вместе с тем одной из наиболее дискуссионных ее проблем. В последние годы задача системного анализа категории бессознательного, определения ее места и роли в понятийном аппарате психологии, осознания возможностей и границ ее применения становится все более актуальной. Это связано, прежде всего, с логикой современного развития психологии, которая наряду с сохранением интереса к традиционным психическим процессам все чаще обращается к изучению функционирования бессознательных процессов.

Интерес к проблеме изучения бессознательного сегодня обусловлен и необходимостью комплексного решения все более усложняющихся прикладных задач (в частности, диагностических, консультационных). В этом смысле обращение к мифологии является наиболее эффективным при изучении бессознательных аспектов личности, т. к. миф – это целостное образование, являющееся осмыслением мироздания, в корне которого лежат архетипичные установки, формирующиеся в сфере бессознательного [13].

Одними из первых работ, в которых мифу уделялось внимание с психологической точки зрения, были работы З. Фрейда [10], анализ которых позволил автору выделить такие психологические феномены как «эдипов комплекс» и «комплекс электро». К. Г. Юнг [13] продолжил и значительно расширил представление о мифах как о формах, содержащих основные универсальные структуры психического, названные автором архетипическими структурами.

Подход К. Г. Юнга в дальнейшем получил свое развитие в трудах Э. Нойманна [7], Дж. Кэмпбела [5], Д. Хилмана [11] и др. Авторы предполагали, что языком архетипических структур выступает метафорический язык мифов, которые являются базовыми паттернами человеческого существования. В этой связи для исследования человеческой природы на базовом

уровне наиболее целесообразно обращение к культуре, в которую погружен человек.

По мнению Е. В. Безносюк и М. Л. Князевой [2], устойчивые этнокультурные особенности в виде, пословиц, сказок, мифов, традиций и т. д. усваиваются личностью в процессе научения, что оказывает впоследствии на стиль ее поведения и мировосприятия. Более того, архетипичными образами наполнен язык народа, в частности А. Н. Афанасьев [1] указывает на связь архаичной символики с семантикой и фонетикой в словах различных славянских и европейских народов. Влияние культурной обусловленности на становление форм презентации, считает В. П. Серкин [9], начинается с первых дней жизни ребенка, в результате усвоения им сенсорных, операциональных и эмоциональных эталонов взаимодействующих с ним взрослых.

На сегодняшний день в психологии активно используются в той или иной форме мифы как средство коррекции, развития, психотерапии и психодиагностики, при этом довольно часто наблюдается отсутствие осознания механизмов образования связи между личностью в реальной жизни и мифологическими персонажами, понимания каким образом мифы и символы влияют на наше сознание. В связи с этим целью проведенного исследования было выявление и интерпретация зависимостей и закономерностей, раскрывающих особенности характера восприятия мифологических персонажей.

#### **Материалы и методы**

Для достижения поставленной цели были использованы следующие методики: проективная методика «Цветовой тест отношений» М. Эткинды [12], позволяющий измерить отношения человека к интересующим исследователя объектов, в данном случае мифологическим персонажам. Анализируется цифровая оценка, варьирующаяся от 0 до 6 баллов (чем выше, тем более предпочитаем образ). Использование цветовых ассоциаций базируется на экспериментально доказанном положении П. В. Яньшина, что «...цветовой портрет и автопортрет являются формой выражения эмоционального отношения к значимому другому и самому себе, опосредованной относительно устойчивыми эмоциональными значениями цветов» [14, с. 243]. Проективная методика К. А. Богославской «Волшебная история» (ВИ) [3] для изучения особенностей неосознаваемого Я-образа. Выбор методик обусловлен зачастую неосознанностью характеристик, присущих личности. Еще одна причина, по которой в данном исследовании сделан акцент на проективных методиках, заключается в самом предмете изучения – мифологические персонажи, исследование которых предполагает обращение к глубинным слоям психики, что возможно посредством проективных методов.

**Экспериментальный материал.** Измерялось отношение к названиям 12 славянских богов (которые составили 4 женских имени: Лада, Леля, Морана и Летница; 8 мужских имен: Велес, Перун, Род, Хорс, Стрибог, Сварог, Ярило, Троян) и к Я-реальному, Герою ВИ.

Исследование проводилось на испытуемых юношеского возраста, 78 школьников 11 классов СОШ г. Новосибирска, в возрасте 16–17 лет и 90 студентов новосибирского вуза 1,2-х курсов различных факультетов, в возрасте 16–19 лет, случайно отобранных. Всего в исследовании приняли участие 168 испытуемых из них 106 девушек и 62 юноши.

**Процедура.** *Исследование состояло из трех этапов.*

**На первом этапе** испытуемым предлагалось написать волшебную историю (ВИ), после завершения которой, они должны были указать на бланке название героя истории. Затем, им вербально предъявлялись 12 наименований славянских богов, на каждое имя испытуемым необходимо было подобрать определенный цвет, также они подбирали определенный цвет для Я-реального и Героя ВИ. По окончании, испытуемые ранжировали цвета.

Выполнение тестирования осуществлялось в коллективной форме. Достоверность результатов диагностики была подтверждена клинической беседой (индивидуальная форма).

**На втором этапе** проводилось построение психосемантической мифологической структуры с использованием метода цветовых ассоциаций и получение цветовых портретов славянских языческих богов. С этой целью при помощи методики ЦТО М. Эткинда вычислялись корреляционные связи процентного соотношения частоты цветовых ассоциаций славянских богов на основе цветовых обозначений (коэффициент  $r_{xy}$ -Пирсона).

**На третьем этапе** осуществлялось изучение зависимостей отношения к славянским языческим богам в зависимости от личностных особенностей испытуемых, в которые включались: содержание прошлого опыта, актуальная потребность и осознаваемый и неосознаваемый Я-образ, был применен непараметрический критерий U-Манна-Уитни, позволяющий сравнить две группы по признакам количественно измеренным, для исследования степени предпочтения (в баллах) славянских богов в зависимости от выраженности тех или иных личностных характеристик. Все расчеты осуществлялись в программе Statistic for Windows Release 6.0.

### **Результаты**

В результате корреляционного анализа было выявлено 9 положительных взаимосвязей с вероятностью ошибки менее 4% и 1%, и 14 отрицательных с вероятностью ошибки менее 5% и 1% (рис. 1).

Анализ корреляционных связей демонстрирует образование двух полярных полюсов Ярила, Летница, Леля, Лада, Я и Герой ВИ находятся на одном полюсе, Сварог, Стрибог, Перун, Хорс, Троян, Род и Морана образуют другой полюс (рис. 1). Обнаруженные положительные корреляции между понятиями Ярила, Летница, Леля, а также Лада и Ярила (коэффициенты корреляции 0,5–0,6, при  $p \leq 0,5$ ) позволяют говорить о схожести цветовых ассоциаций данными испытуемыми на эти понятия. Профили процентного соотноше-

ния цветowych ассоциаций демонстрируют, что наиболее часто встречаемая цветовая ассоциация для этих имен богов – желтая (рис. 2).

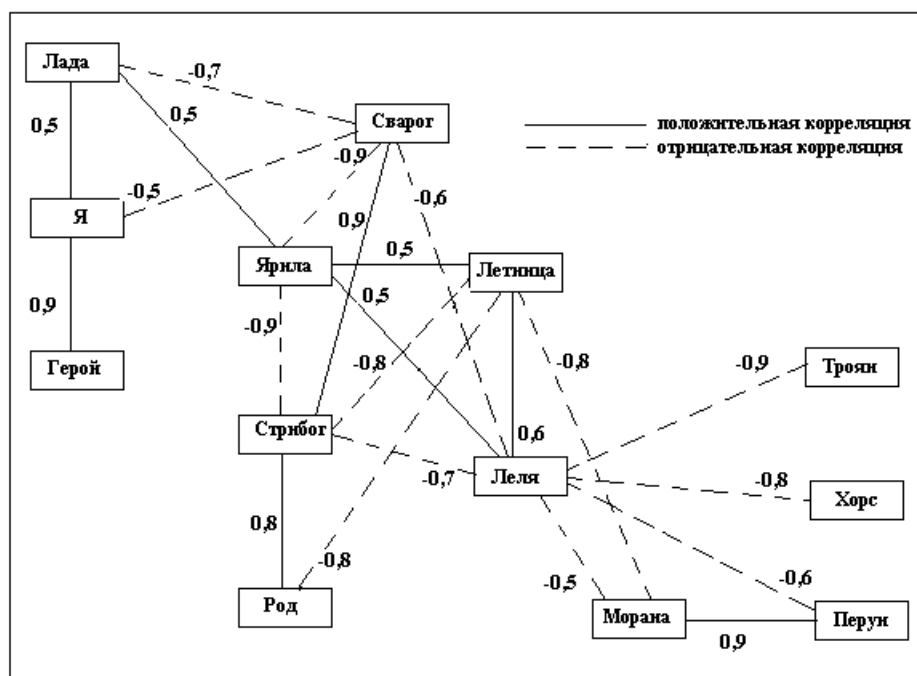


Рис. 1. Структура семантико-мифологического пространства славянских богов по цветовым ассоциациям

Анализ корреляционных связей демонстрирует образование двух полярных полюсов Ярила, Летница, Леля, Лада, Я и Герой ВИ находятся на одном полюсе, Сварог, Стрибог, Перун, Хорс, Троян, Род и Морана образуют другой полюс (рис. 1). Обнаруженные положительные корреляции между понятиями Ярила, Летница, Леля, а также Лада и Ярила (коэффициенты корреляции 0,5–0,6, при  $p \leq 0,5$ ) позволяют говорить о схожести цветowych ассоциаций данными испытуемыми на эти понятия. Профили процентного соотношения цветowych ассоциаций демонстрируют, что наиболее часто встречаемая цветовая ассоциация для этих имен богов – желтая (рис. 2).

Основываясь на экспериментально выявленном П. В. Яньшиным [14] феномене амбивалентной поляризации – субъектный или объектный контекст цветовой оценке, приписывание желтого цвета объекту, по определению автора, отражает положительное отношение к нему. В представлении испытуемых этим богам в большей степени свойственны активные свойства, т. к. у данной категории богов это цвет сияния, солнца, жизни. По определению М. Люшера [6] желтый цвет характеризуется легкостью, сиянием, этот цвет является возбуждающий и поэтому согревающий.

Анализ распределения цветowych ассоциаций показал, что как и в ассоциативном вербальном эксперименте (часть 3.2) наиболее определяемым

богом является Ярила 43,5% испытуемых ассоциируют его с желтым цветом и 25% ассоциируют с красным цветом. Данный мифологический персонаж умеренно связан с богиней Ладой ( $r = 0,5$  при  $p = 0,03$ ) – 30% испытуемых ассоциируют ее с красным цветом, которая умеренно связана с Я-образом ( $r = 0,5$  при  $p = 0,03$ ) и героем ВИ – доминируют цветовые ассоциации красного цвета – 20 и 23% соответственно (рис. 1 и 2).

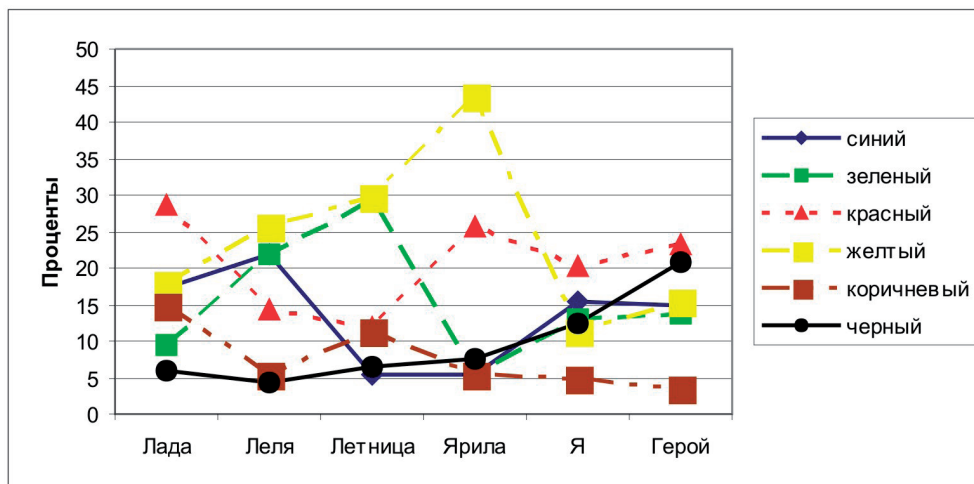


Рис. 2. Процентное соотношение цветовых ассоциаций на названия славянских богов первой плеяды

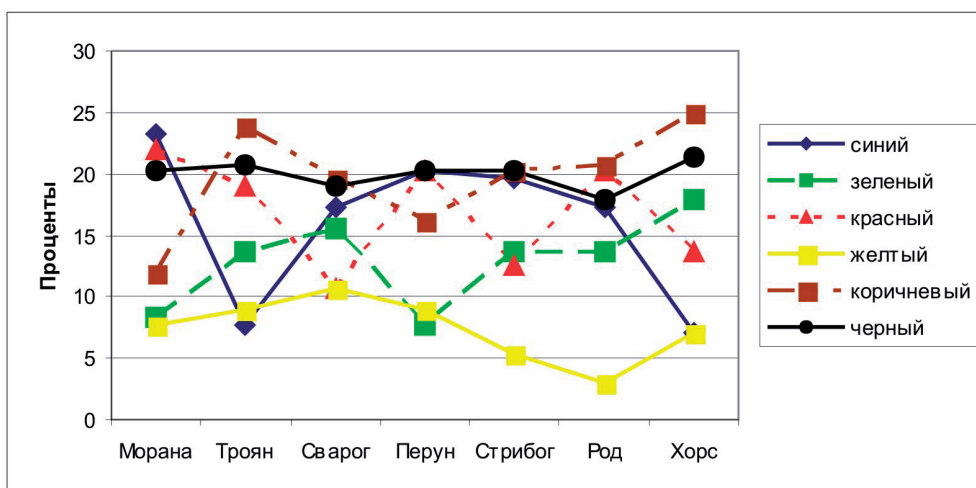
Красный цвет характеризуется авторами [14; 12; 6; 8] как активный, сильный цвет, побуждающий к действиям, при этом безразличен к знаку эмоций – может возникать при состояниях негативного и позитивного оценивания [14]. Красное, по мнению М. Люшера [6] наполнено жизненной силой и энергии, ощущение могущества.

Обнаруженные результаты позволяет предположить определенное тождество этих персонажей с солнечным светом, теплом, жизнью и активностью с тем исключением, что образ Лели является более «водным» – 26% цветовых ассоциаций желтого и по 2% зеленого и синего цветов (рис. 2). Таким образом, можно утверждать, что мифологические персонажи первой плеяды оцениваются большинством испытуемых положительно. В пользу правоты этого предположения свидетельствует анализ А. Н. Афанасьевым [1] воззрений древних славян, который показывает, что для людей того времени свет, блеск, солнце, тепло и т. д. служили метафорическим обозначением положительной оценки.

Анализ корреляционных связей (рис. 1) противоположного полюса демонстрирует наличие тесных положительных взаимосвязей между понятиями Сварог и Стрибог ( $r = 0,9$ , при  $p = 0,01$ ), Стрибог и Род ( $r = 0,8$ , при  $p = 0,05$ ), Морана и Перун ( $r = 0,9$ , при  $p = 0,005$ ). Троян и Хорс

входят в данный полюс посредством образования отрицательных взаимосвязей с Лелей ( $r = 0,8-0,9$ , при  $p = 0,01-0,04$ ).

В целом цветовой профиль данного полюса характеризуется сниженными желтыми цветовыми ассоциациями и высокими черными и коричневыми и в 5 случаях синими цветовыми ассоциациями (рис. 3). Общими цветовыми ассоциациями между этими понятиями являются выраженность черного цвета. Люшер [6] предполагает, что черный цвет как концентрическое сгущение отражает агрессивное упорство. По мнению В. Кандинского [4], четный цвет символизирует абсолютное противодействие. По семантическому дифференциалу оценивается как самый сильный и очень плохой [14]. Это позволяет утверждать, что понятия, сконцентрированные на данном полюсе, отражаются в представлениях испытуемых как негативные, но достаточно сильные.



*Рис. 3. Процентное соотношение цветовых ассоциаций на название славянских богов второй плеяды*

Анализ цветовых характеристик славянских богов демонстрирует, что единственным женским проявлением среди богов данного полюса является богиня смерти Морана, которая оценивается испытуемыми как одновременно сочетающая в себе смертельное, огненное и водное начало – цветовые ассоциации синего, красного и черного цветов свыше 20% (рис. 3). Полученные данные соответствуют древним воззрениям славян, в которых Морана выступает как богиня смерти, воды, предполагающее распад, хаотичность и бесплодие [1]. Следовательно, в ходе эмпирического исследования был получен устойчивый образ богини смерти совпадающими с древнейшими мифическими представлениями славян.

С целью изучения влияния личностных особенностей на характер восприятия мифологических персонажей был применен критерий U-Манна-

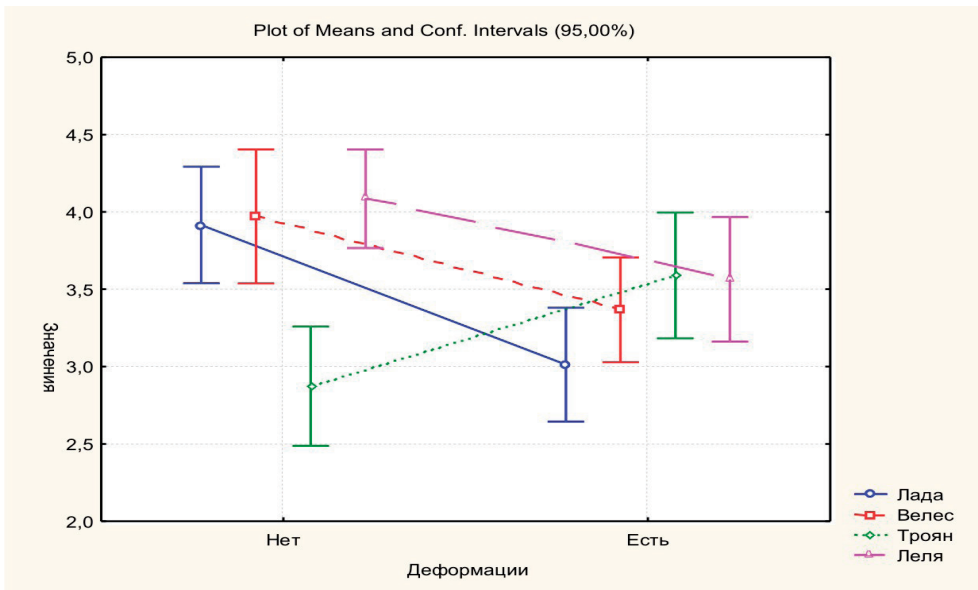


Уитни. Применение критерия предполагает выделение зависимых и независимых переменных.

В качестве независимых переменных выступили следующие признаки: место обучения (студенты, школьники), половые признаки (юноши, девушки), предпочтение черного и коричневых цветов или цветов из основного спектра (есть инверсии, нет инверсий), бессознательный реальный и желаемый Я-образы (негативный Я-образ, позитивный Я-образ).

Зависимые переменные представляют собой отношение к 12 славянских языческих богов, полученные в результате цветового оценивания и сопоставления с цветовыми предпочтениями, измеренные по 6-балльной шкале, в которой более высокие оценки соответствуют позитивному отношению к оцениваемому понятию.

Результаты сравнительного анализа показали, что существуют различия в оценках славянских богов в зависимости от наличия или отсутствия инверсий, негативного или позитивного не осознаваемых реального и желаемого Я-образов на уровне значимости менее 5 и 1%. Не обнаруженные значимые различия в оценках славянских богов в зависимости от места обучения и пола позволяют рассматривать исследуемую выборку как однородную.



**Рис. 4. Различия в эмоциональном отношении к мифологическим персонажам в зависимости от наличия или отсутствия инверсий**

Полученные значимые различия по мифологическим персонажам Лада ( $U = 1904$ , при  $p = 0,00$ ), Велес ( $U = 2173$ , при  $p = 0,02$ ), Троян ( $U = 1620$ , при  $p = 0,04$ ) и Леля ( $U = 1466$ , при  $p = 0,01$ ) в зависимости от наличия или отсутствия инверсий позволяют говорить, что испытуемые ощущающие себя достаточно стабильно, в психоэмоциональном состоянии, которых

наблюдается уравнивание более высоко оценивают мифологических персонажей Лада, Велес и Леля (рис. 4).

С другой стороны, испытуемые, имеющие негативное отношение к жизни, испытывающие тревогу, беспокойство, недовольство, напряженность и т. д., оценивают указанные персонажи более низко, в то время как Троян, наоборот является для них более привлекательным – среднее значение 4 балла, при отсутствии инверсий среднее значение 2,8 балла.

Анализ различий в зависимости от позитивного или негативного Я-образа (рис. 4). демонстрирует положительное отношение при оценивании понятия Лада ( $U = 1330$ , при  $p = 0,00$ ) испытуемыми с принятием себя и значительное снижение при оценивании Мораны ( $U = 1620$ , при  $p = 0,04$ ) и Трояна ( $U = 1466$ , при  $p = 0,01$ ).

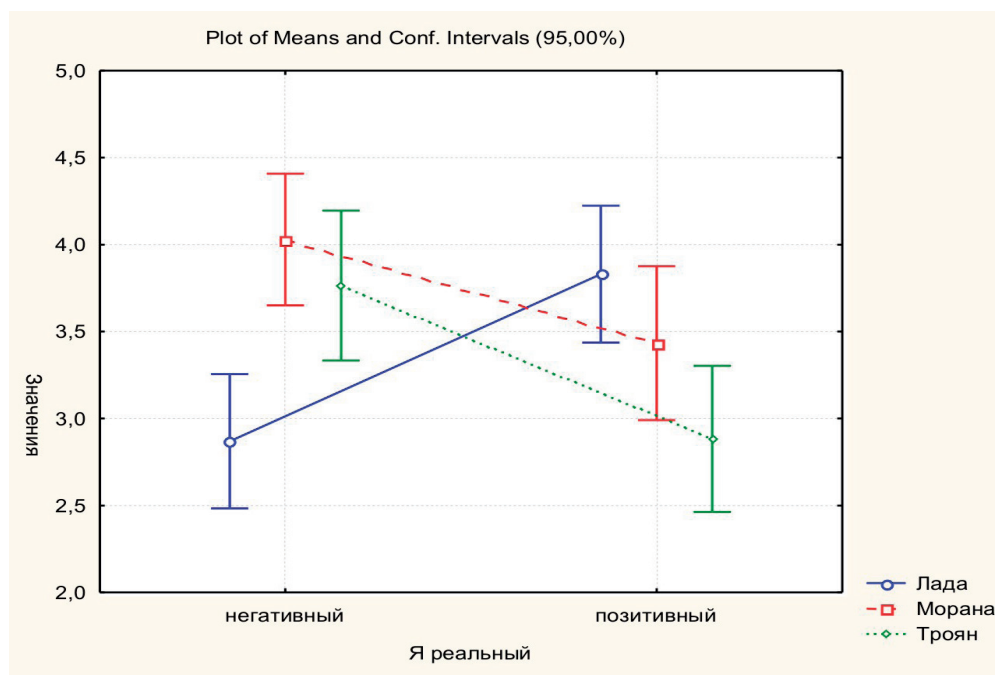


Рис. 5. Различие в эмоциональном отношении к мифологическим персонажам в зависимости от негативного или позитивного Я-образа

Аналогичное оценивание понятия Троян наблюдается при различных проявлениях желаемого Я-образа: испытуемые, имеющие позитивный Я-образ оценивают его более низко, чем испытуемые с негативным Я-образом ( $U = 1338$ , при  $p = 0,05$ ).

### Выводы

1. Процесс восприятия мифологических персонажей опосредствован системой семантических конструкторов, включающих психоэмоциональное состояние, бессознательное отношение к своему Я-образу, интенцию в отношении себя (желаемое Я) и актуальную потребность.

2. Сравнение испытуемых по критерию U-Манна-Уитни показало, что психоэмоциональное отношение к себе, оказывает значимое влияние на эмоциональное отношение к мифологическим персонажам. При негативном Я-образе испытуемых и наличием инверсий оценка персонажей характеризующихся жизнеутверждением, светом, добром значительно снижена по сравнению с испытуемыми, у которых не наблюдается инверсий и обнаружен позитивный Я-образ. С другой стороны при оценке персонажа представляющего собой темное, связанное со смертью начало испытуемые с негативным Я-образом и наличием инверсий демонстрируют более высокое предпочтение, чем испытуемые с позитивным Я-образом и без инверсий.

3. Предпочтение мифологических персонажей, характеризующихся темными, негативными, разрушительными аспектами, обусловлено дезадаптивными внутриличностными тенденциями. Наоборот, внутренняя свобода, светлый радостный взгляд на жизнь позволяет высоко оценивать мифологических персонажей отражающих добрый, светлый, жизненный аспект.

4. При восприятии мифологических образов, субъект проецирует свои личностные свойства на воспринимаемый объект, и чем ближе по своим характеристикам находится мифологический персонаж к оценивающему его индивиду, тем более привлекателен он для данного лица.

### Библиографический список

1. **Афанасьев, А. Н.** Поэтические воззрения славян на природу : в 3 т. [Текст] / А. Н. Афанасьев. – М. : Современный писатель, 1995. – Т. 1. – 416 с.
2. **Безносюк, Е. В.** Психотерапия как функция традиционной национальной культуры [Текст] / Е. В. Безносюк, М. Л. Князева // Психотерапия. – 2003. – № 10. – С. 7–15.
3. **Богославская, К. А.** Волшебная история для себя [Текст] / К. А. Богославская // Психотерапия. – 2005. – № 6, – С. 31–35.
4. **Кандинский, В. О.** О духовном в искусстве (Живопись) [Текст] / В. О. Кандинский. – Л.: Фонд «Ленинградская галерея», 1990. – 65 с.
5. **Кэмпбелл, Д.** Пути к блаженству: мифология и трансформация личности [Текст] / Д. Кэмпбелл ; пер. с англ. А. Осипова. – М. : Открытый мир, 2006. – 320 с.
6. **Люшер, М.** Сигналы личности [Текст] / М. Люшер ; пер. с англ. – Воронеж: МПО Модэк, 1993. – 159 с.
7. **Нойманн, Э.** Происхождение и развитие сознания [Текст] / Э. Нойманн ; пер. с англ. А.П. Хомик. – М. : Рефл-бук; К. : Ваклер, 1998. – 464 с.
8. **Петренко, В. Ф.** Основы психосемантики [Текст] / В. Ф. Петренко. – СПб. : Питер, 2005. – 480 с.
9. **Серкин, В. П.** Методы психосемантики [Текст] / В. П. Серкин. – М. ; Аспект Пресс, 2004. – 207 с.
10. **Фрейд, З.** Психология бессознательного [Текст] / З. Фрейд. – Новосибирск.: РИФплюс, 1997. – 550 с.

11. Хиллман, Д. Архетипическая психология [Текст] / Д. Хиллман ; пер. с англ. Ю. М. Донца, В. В. Зеленского, М. Г. Пазиной. – М. : Когито-центр, 2006. – 351 с.
12. Эткин, А. М. Цветовой тест отношений // Общая психодиагностика [Текст] / под ред. А. А. Бодалева, В. В. Столина. – М. : Моск. ун-т, 1984. – С. 106–115.
13. Юнг, К. Г. Психология. Dementia praecox [Текст] / К. Г. Юнг ; пер. Т. Э. Гусакова. – Мн. : Харвест, 2003. – 400 с.
14. Яньшин, П. В. Психосемантика цвета [Текст] / П. В. Яньшин. – СПб. : Речь, 2006. – 368 с.

*УДК 159.922.77: 616*

*Ж. Г. Дусказиева*

### **ВЛИЯНИЕ РОДИТЕЛЬСКОГО ОТНОШЕНИЯ НА ГЕНДЕРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ ТРЕВОЖНОСТИ ЧАСТО БОЛЕЮЩИХ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

В условиях современной жизни общества невротическое поведение, стрессы стали достаточно распространенным явлением среди взрослых, что отражается на их супружеских взаимоотношениях, на семейной ситуации развития ребенка. Одной из трудностей, с которой нередко сталкивается современная семья, является детская тревожность, оказывающая негативное влияние на поведение и деятельность ребенка, тем самым, препятствуя его гармоничному развитию (Г. Ш. Габдреева, А. И. Захаров, Б. И. Кочубей, В. М. Астапов, Spielberger Ch., Taylor I. и др.). В связи с этим, проблема детской тревожности в современной психологической науке является весьма актуальной.

Под «тревожностью» мы понимаем индивидуальную психологическую особенность, состоящую в повышенной склонности испытывать беспокойство в различных жизненных ситуациях, в том числе и тех, объективные характеристики которых к этому не предрасполагают (Ч. Д. Спилбергер).

Тревожность одними авторами описывается как врожденное состояние (К. Ноггеу, Э. Фромм, А. Адлер), другими – как приобретенное свойство личности, вырабатываемое в результате социального опыта (Ф. Б. Березин, А. И. Захаров, А. С. Спиваковская). Другими словами, причины формирования тревожности кроются как в природных, генетических факторах развития психики ребенка, так и в социальных, раскрывающихся в условиях социализации [1]. Старший дошкольный возраст – это возраст наибольшей выраженности тревожности, что обусловлено как интенсивным

эмоциональным развитием, так и когнитивным – возросшим пониманием опасности (А. М. Прихожан, А. С. Спиваковская, Л. И. Костина и др.).

Гендерные различия в проявлении тревожности отмечены рядом авторов (Л. В. Макшанцева, В. М. Тарасова, В. Д. Еремеева, Т. П. Хризман, В. Г. Каменская, С. В. Зверева). Исследователи находятся в поиске определяющих факторов в различии проявления тревожности у мальчиков и девочек старшего дошкольного возраста [3]. До сих пор не существует единого мнения по данному вопросу, тем не менее, основное внимание исследователей, занимающихся изучением данной проблемы, уделено влиянию на ребенка окружающей его социальной среды, и, прежде всего, семьи.

Важнейшим элементом социальной среды, определяющим развитие тревожности у ребенка, является родительское отношение (А. В. Лукасик, 2000; В. М. Астапов, 2004; Н. В. Козловская, 2005; О. В. Менделевич, 2007 и др.).

Одним из существенных факторов, обуславливающих развитие высокой тревожности у часто болеющих детей старшего дошкольного возраста, является неэффективное (нарушенное) родительское отношение к ним, проявляющееся в снижении эмоционального контакта с детьми, или чрезмерной его интенсивности; в непринятии родителями ребенка таким, какой он есть (безусловно); в неверии в способность ребенка быть самостоятельным, инициативным, ответственным; в чрезмерной тревоге за ребенка и в чрезмерной заботе о нем; в предъявлении ребенку завышенных или заниженных требований без учета его реальных возможностей; в усвоении ребенком семейных паттернов тревоги [6; 7]. Причем, имеются данные, подтверждающие, что родительское отношение зависит от половой принадлежности ребенка (И. С. Кон, В. Е. Каган, А. А. Чекалина, Н. К. Радина) и его соматического статуса (А. А. Михеева, Д. Н. Исаев, Е. Ю. Соловьева, Г. А. Арина, Н. А. Коваленко, И. Харди).

Результаты Всероссийской диспансеризации детей 2002 г. подтвердили тенденции в состоянии здоровья детей, сформировавшиеся за прошедший десятилетний период: снижение доли здоровых детей (с 45,5% до 33,89%), с одновременным увеличением вдвое удельного веса детей, имеющих хроническую патологию и инвалидность. К 2004 г. число часто и длительно болеющих детей составляет 70 и 75%. Контингент часто болеющих детей год от года возрастает (В. Ю. Альбицкий, А. А. Баранов, В. Н. Касаткин и др.). Несмотря на значительное количество общеукрепляющих и оздоровительных мероприятий, разработанных традиционной медициной, проблемы, связанные с развитием личности часто болеющего ребенка (ЧБД), остаются достаточно острыми. Нарушение соматического статуса ребенка в силу создаваемой болезнью особой социальной ситуации развития, существенно влияют как на родительское отношение, так и на эмоциональную сферу ребенка [2]. Родители инфантилизируют часто болеющего ребенка, приписывая ему социальную несостоятельность, при этом для матерей характерно

усиление симбиотической связи с ребенком при психологическом отстранении отца от воспитания [4; 5].

Некоторые исследователи подчеркивают, что часто болеющие дети старшего дошкольного возраста отличаются от своих здоровых сверстников более высоким уровнем тревожности (Г. А. Арина, А. И. Захаров, Е. Ю. Дубовик, О. В. Менделевич).

Рассмотрение причин развития высокой тревожности у часто болеющих мальчиков и девочек старшего дошкольного возраста в связи с особенностями семейной среды представляется нам актуальным для развития психологической теории.

**Целью** исследования было изучение влияния родительского отношения на гендерные особенности проявления тревожности часто болеющих детей старшего дошкольного возраста.

**Гипотеза** заключалась в том, что нарушение соматического статуса ребенка (частые простудные, обострение хронических соматических заболеваний), в силу создаваемой болезнью особой социальной ситуации развития, существенно влияют как на родительское отношение, так и на развитие тревожности ребенка старшего дошкольного возраста в зависимости от его гендерной принадлежности.

В соответствии с поставленной целью и гипотезой исследования были сформулированы следующие **задачи**:

1. Выявить гендерные особенности проявления тревожности часто болеющих детей старшего дошкольного возраста.
2. Исследовать родительское отношение матерей и отцов к часто болеющим детям старшего дошкольного возраста в зависимости от гендерной принадлежности последних.
3. Определить взаимосвязь тревожности часто болеющих девочек и мальчиков старшего дошкольного возраста и родительского отношения к ним.

#### **Методики**

Для решения поставленных задач были использованы следующие методики:

1. Методика «Выбери нужное лицо» Р. Тэммпла, В. Амена, М. Дорки, которая позволяет определить индекс тревожности (ИТ) ребенка и жизненные ситуации, вызывающие у него тревожность.
2. Методика «Шкала тревожности ребенка» А. М. Прихожан, в которой определяются области действительности, вызывающие у ребенка старшего дошкольного возраста повышенную тревожность – учебную, самооценочную и межличностную.
3. Методика, направленная на изучение когнитивных и эмоциональных аспектов гендерных установок у детей 5–7 лет (В. С. Каган), позволяющая выявить особенности восприятия себя как носителя определенной половой роли.

4. Тест-опросник родительского отношения (А. Я. Варга, В. В. Столин), направленный на определение родительского отношения к ребенку по 5 параметрам (шкалам): отвержение, кооперация, симбиоз, авторитарная гиперсоциализация и инфантилизация.

Полученные результаты подвергались статистическому анализу, где использовались *методы математической обработки и корреляционного анализа* (сравнение результатов по  $t$  – критерию Стьюдента,  $X^2$  – критерию Пирсона для определения достоверности различий в уровне исследуемого признака, различия в распределении признака; подсчет коэффициента корреляции  $r_s$  – Спирмена для выявления корреляционных связей).

Эмпирическое исследование проводилось на базе дошкольных образовательных учреждений № 176 компенсирующего вида, № 177 и № 250 общеобразовательного вида г. Красноярск. В исследовании принимали участие 120 детей старшего дошкольного возраста (30 часто болеющих и 30 здоровых мальчиков, 30 часто болеющих и 30 здоровых девочек), 120 матерей и 108 отцов. Здоровые группы детей (контрольные группы) были привлечены для сравнения результатов. В каждой экспериментальной группе 90% детей наблюдалось с диагнозом «часто болеющий ребенок» (обращение к врачу с заболеваниями органов дыхания, ОРВИ, ОРЗ 4–6 раз в году), 10% часто болеющих детей имело диагноз «истинно часто болеющий ребенок» (обращение к врачу более 6 раз в году). Все часто болеющие дети на момент обследования находились в стадии ремиссии.

#### Анализ результатов

Проведенное исследование позволило выявить гендерные особенности проявления тревожности часто болеющих детей старшего дошкольного возраста. Индекс тревожности у часто болеющих мальчиков дошкольного возраста выше, чем у часто болеющих девочек и здоровых сверстников обоего пола (табл. 1).

Таблица 1

#### Показатели индекса тревожности часто болеющих и здоровых мальчиков и девочек, %

Группы детей	Высокий		Средний		Низкий	
	мальчики	девочки	мальчики	девочки	мальчики	девочки
ЧБД	67%	47%	33%	53%	0%	0%
Здоровые	23%	17%	77%	83%	0%	0%

Статистический анализ полученных результатов показал, что существуют достоверные различия между индексом тревожности часто болеющих

и здоровых мальчиков ( $t = 3,34; p \leq 0,01$ ), часто болеющих и здоровых девочек ( $t = 2,20; p \leq 0,05$ ), часто болеющих мальчиков и девочек ( $t = 2,16; p \leq 0,05$ ). Между показателями индекса тревожности здоровых мальчиков и девочек наблюдается тенденция к различию результатов ( $t = 1,40$ ).

Качественный анализ полученных данных показал, что чаще всего часто болеющие мальчики (как и часто болеющие девочки) делали негативный выбор в таких ситуациях, как укладывание спать в одиночестве, нападение, изоляция, игнорирование и выговор. Здоровые мальчики негативные выборы чаще делали в ситуациях собирания игрушек, нападения, а здоровые девочки – выговора, нападения, изоляции.

Исследование уровня учебной, самооценочной и межличностной тревожности показало, что часто болеющие дети имеют более высокие показатели, особенно мальчики (табл. 2–4).

Таблица 2

**Показатели уровня учебной тревожности часто болеющих и здоровых мальчиков и девочек, %**

Группы детей	Высокий		Средний		Низкий	
	мальчики	девочки	мальчики	девочки	мальчики	девочки
ЧБД	27%	23%	73%	77%	0%	0%
Здоровые	13%	10%	74%	90%	13%	0%

Таблица 3

**Показатели уровня самооценочной тревожности часто болеющих и здоровых мальчиков и девочек, %**

Группы детей	Высокий		Средний		Низкий	
	мальчики	девочки	мальчики	девочки	мальчики	девочки
ЧБД	60%	37%	37%	60%	3%	3%
Здоровые	10%	3%	80%	90%	10%	7%

Таблица 4

**Показатели уровня межличностной тревожности часто болеющих и здоровых мальчиков и девочек, %**

Группы детей	Высокий		Средний		Низкий	
	мальчики	девочки	мальчики	девочки	мальчики	девочки
ЧБД	70%	53%	30%	47%	0%	0%
Здоровые	40%	30%	60%	70%	0%	0%



При сравнении результатов по признаку соматического статуса, статистический анализ полученных результатов показал, что существуют достоверные различия между уровнем учебной ( $t = 3,85$ ;  $p \leq 0,01$ ), самооценочной ( $t = 4,60$ ;  $p \leq 0,01$ ) и межличностной ( $t = 5,50$ ;  $p \leq 0,01$ ) тревожности часто болеющих и здоровых мальчиков, а также уровнем учебной ( $t = 2,55$ ;  $p \leq 0,05$ ) и межличностной ( $t = 2,18$ ;  $p \leq 0,05$ ) тревожности часто болеющих и здоровых девочек. Между уровнем самооценочной тревожности часто болеющих и здоровых девочек отмечается тенденция к различию результатов ( $t = 1,72$ ).

При сравнении результатов по признаку гендерной принадлежности, выявлены достоверные различия между уровнем самооценочной ( $t = 3,71$ ;  $p \leq 0,01$ ) и межличностной ( $t = 2,25$ ;  $p \leq 0,05$ ) тревожности часто болеющих мальчиков и девочек. Между показателями уровня учебной, самооценочной тревожности здоровых мальчиков и девочек наблюдается тенденция к различию результатов (соответственно  $t = 0,18$ ;  $t = 1,30$ ). Между показателями уровня межличностной тревожности здоровых мальчиков и здоровых девочек достоверного различия не выявлено.

Особенно ярко прослеживается разница в выраженности самооценочной тревожности у часто болеющих мальчиков в сравнении с часто болеющими девочками, и этот факт дает нам основание предполагать, что возможно причиной высокой тревожности может быть искаженное представление часто болеющих мальчиков о себе и своих возможностях.

Представление о себе как о носителе той или иной половой роли – важный фактор, влияющий на эмоциональное развитие старшего дошкольника. Для того чтобы выявить возможные причины различий в проявлении тревожности у мальчиков и девочек, нами были проанализированы особенности когнитивного и эмоционального аспектов гендерных установок у детей старшего дошкольного возраста. Анализируя когнитивный аспект гендерных установок исследуемых групп, следует отметить, что независимо от гендерной принадлежности и соматического статуса все дети правильно называют свой пол, осознают его необратимость и не желают изменения собственного пола. Количественный и качественный анализ эмоционального восприятия детьми половых ролей показал, что в ответах детей обоего пола (независимо от соматического статуса) эмоциональное восприятие девочек достоверно позитивнее, чем мальчиков («девочки любят доброе, красивое, а мальчики любят все крутое и страшное», «девочки красивые, а мальчики – не такие красивые», «мальчики дерутся, а девочки – добрые» и пр.). Тем не менее, восприятие собственной половой роли часто болеющими детьми (особенно мальчиками) менее позитивно, чем у здоровых сверстников. Результаты представлены в (табл. 5).

**Особенности эмоционального восприятия собственной  
и противоположной половой роли, %**

Эмоциональное восприятие	Собственной половой роли				Противоположной половой роли			
	ЧБД		Здоровые		ЧБД		Здоровые	
	маль- чики	дево- чки	маль- чики	дево- чки	маль- чики	дево- чки	маль- чики	дево- чки
+	37	83	53	90	77	30	73	37
-	63	17	47	10	23	70	27	63

При сравнении результатов с помощью методов математической статистики, выявлены достоверные различия между показателями эмоционального восприятия собственной половой роли часто болеющих мальчиков и часто болеющих девочек ( $X^2=11,736$ ;  $p\leq 0,01$ ) здоровых мальчиков и здоровых девочек ( $X^2=12,148$ ;  $p\leq 0,01$ ). Кроме того, достоверные различия выявлены между показателями эмоционального восприятия противоположной половой роли часто болеющих мальчиков и часто болеющих девочек ( $X^2=12,991$ ;  $p\leq 0,01$ ), а также здоровых мальчиков и здоровых девочек ( $X^2=6,734$ ;  $p\leq 0,01$ ).

*Таким образом, часто болеющие мальчики (в сравнении с часто болеющими девочками и здоровыми сверстниками обоего пола) имеют более высокие показатели по уровню тревожности и отрицательному эмоциональному восприятию собственной половой роли.* На основании вышеизложенного, можно сделать вывод, что статус часто болеющего ребенка мальчиком переживается более болезненно, чем девочкой, и это негативно отражается на его межличностных отношениях, оценке себя, собственных возможностей, что может провоцировать развитие высокой тревожности.

Анализируя далее возможные факторы, способствующие развитию более высокой тревожности у часто болеющих мальчиков в сравнении с другими исследуемыми группами, мы исследовали особенности родительского отношения в их семьях. Результаты изучения родительского отношения матерей и отцов к часто болеющим мальчикам и девочкам представлены в (табл. 6).

**Особенности родительского отношения матерей и отцов к часто болеющим и здоровым мальчикам и девочкам, %**

Группы детей		ЧБД					Здоровые				
		отвержение	кооперция	симбиоз	гиперсоциализация	инфантилизация	отвержение	кооперция	симбиоз	гиперсоциализация	инфантилизация
маль- чики	матери	27	3	37	7	26	3	30	34	30	3
девоч- ки		13	0	47	10	30	0	40	37	13	10
маль- чики	отцы	4	4	34	46	12	0	32	24	44	0
девоч- ки		0	4	42	29	25	0	34	24	38	3

Доминирующими тенденциями в родительском отношении матерей к часто болеющим детям старшего дошкольного возраста являются: в отношении мальчиков – симбиоз, инфантилизация и отвержение; в отношении девочек – симбиоз и инфантилизация; доминирующими тенденциями в родительском отношении отцов к часто болеющим детям старшего дошкольного возраста являются: в отношении мальчиков – симбиоз и авторитарная гиперсоциализация, в отношении девочек – симбиоз, авторитарная гиперсоциализация и инфантилизация.

При сравнении результатов, выявлены достоверные различия между родительским отношением к часто болеющим и здоровым мальчикам у матерей ( $X= 26,558$ ;  $p \leq 0,01$ ) и отцов ( $X= 10,088$ ;  $p \leq 0,05$ ), а также к часто болеющим и здоровым девочкам у матерей ( $X= 19,502$ ;  $p \leq 0,01$ ) и отцов ( $X= 13,654$ ;  $p \leq 0,01$ ). Причем в семьях с часто болеющими детьми (независимо от их пола) у отцов усиливается симбиоз с ребенком и его инфантилизация, а у матерей родительское отношение различается в зависимости от пола ребенка – по отношению к девочкам усиливается симбиоз и инфантилизация, а по отношению к мальчикам – на фоне инфантилизации появляется отвержение. Следовательно, часто болеющих девочек принимают оба

родителя, в то время как в отношении часто болеющих мальчиков у матери возникает отвержение (возможно на бессознательном уровне). Доминирующими типами родительского отношения со стороны отцов к здоровым детям обоего пола, а также со стороны матерей к мальчикам является кооперация, симбиоз и авторитарная гиперсоциализация. В отношении же здоровых девочек со стороны матерей доминируют симбиоз и кооперация.

Процесс гендерной идентификации ребенка старшего дошкольного возраста (Эдипова стадия) сопряжен с эмоционально теплыми отношениями с родителем другого пола. Соответственно, для мальчика на данном возрастном периоде особую роль играет мать, которая не только обеспечивает ребенку физическую и эмоциональную защиту, но и развивает в сыне чувство уверенности или неуверенности в себе как мужчине (А. И. Захаров, 1997; Г. Крайг, 2001; В. К. Шабельников, 2002, 2004, О. М. Соколова, 2005 и др.). Учитывая результаты нашего исследования, можно сделать вывод, что часто болеющие мальчики находятся в менее выгодном положении (чем часто болеющие девочки и здоровые дети обоего пола), так как в тесной симбиотической связи с матерью одновременно им приписывается несостоятельность, позиция «слабого», что сочетается с отвержением со стороны наиболее значимого (в эмоциональном плане) родителя в Эдиповой стадии – матери. Можно предположить, что такое положение часто болеющего мальчика может способствовать развитию высокой тревожности (как в отношении оценки себя, своих возможностей, так и в межличностных отношениях). В отношении же часто болеющих девочек выявлено отвержения, более того, отцы (как и матери) инфантилизируют девочек, позволяя им быть в позиции «слабой».

В результате исследования была выявлена взаимосвязь между родительским отношением матерей, отцов и тревожностью часто болеющих мальчиков и девочек старшего дошкольного возраста (табл. 7–8).

Таблица 7

**Особенности взаимосвязей между типом родительского отношения матерей и уровнем тревожности часто болеющих мальчиков и девочек старшего дошкольного возраста,  $r_s$**

Корреляции между показателями	Индекс тревожности		Учебная тревожность		Самооценочная тревожность		Межличностная тревожность	
	м	д	м	д	м	д	м	д
Отвержение	0,82**	0,05	-0,15	-0,02	0,77**	0,08	0,65*	-0,10
Кооперация	0,34	-0,39*	0,16	-0,34	0,21	-0,36*	0,12	-0,39*
Симбиоз	0,71**	-0,20	-0,10	-0,28	0,58**	-0,16	0,57**	-0,23
Гиперсоциализация	0,50**	0,73**	-0,16	0,83**	0,22	0,70**	0,12	0,68**
Инфантилизация	0,21	0,08	-0,01	0,15	0,48**	0,07	0,38*	0,14

(В таблице представлены цифровые значения коэффициента корреляции по Спирмену и обозначен характер существующей связи: (+) – прямая связь, (-) – обратная связь; \* – обозначены значимые корреляционные связи при  $p \leq 0,05$ ; \*\* – обозначены значимые корреляционные связи при  $p \leq 0,01$ )

Таблица 8

**Особенности взаимосвязей между типом родительского отношения отцов и уровнем тревожности часто болеющих мальчиков и девочек старшего дошкольного возраста,  $r_s$**

Корреляции между показателями	Индекс тревожности		Учебная тревожность		Самооценочная тревожность		Межличностная тревожность	
	м	д	м	д	м	д	м	д
Отвержение	0,42*	-0,04	-0,14	0,08	0,26	0,06	0,38	0,04
Кооперация	-0,56**	-0,36	0,20	-0,35	-0,53**	-0,36	-0,47*	-0,34
Симбиоз	-0,01	-0,15	-0,22	-0,23	-0,12	-0,09	-0,33	-0,28
Гиперсоциализация	0,22	0,51**	-0,56**	0,45*	0,44*	0,41*	0,69**	0,42*
Инфантилизация	0,04	0,34	-0,11	0,16	0,05	0,29	-0,06	0,20

(В таблице представлены цифровые значения коэффициента корреляции по Спирмену и обозначен характер существующей связи: (+) – прямая связь, (-) – обратная связь; \* – обозначены значимые корреляционные связи при  $p \leq 0,05$ ; \*\* – обозначены значимые корреляционные связи при  $p \leq 0,01$ )

Корреляционный анализ показал, что значимой прямой связи между тревожностью часто болеющих девочек и родительским отвержением не выявлено, в то время как между отвержением родителей обоего пола и повышенной тревожностью часто болеющих мальчиков имеют место значимые прямые корреляции. Обнаружена также тесная связь между повышенной самооценочной и межличностной тревожностью часто болеющих мальчиков и их инфантилизацией со стороны матерей, в то время как инфантилизация девочек со стороны родителей обоего пола значительно не связана с повышенной тревожностью. Для детей обоего пола имеет место связь гиперсоциализации с повышенной тревожностью. Корреляционный анализ позволил выявить значимую обратную связь кооперации родителей и повышенной тревожности детей одинакового с ними пола, что свидетельствует о значимости для детей кооперации со стороны родителя того же пола. Чем меньше показатели кооперации девочек с их матерями, а у мальчиков – с их отцами, тем выше уровень детской тревожности.

Таким образом, существуют прямые тесные связи между уровнем тревожности часто болеющих мальчиков и девочек старшего дошкольного возраста и неэффективным родительским отношением к ним (как со стороны матерей, так и со стороны отцов).

Результаты исследования показали, что в семьях с часто болеющими детьми (особенно мальчиками) для родителей характерны неэффективные типы родительского отношения. Часто болеющие мальчики находятся в наименее выгодной позиции (по сравнению с девочками) в собственной семье, так как матери нередко отвергают их на бессознательном уровне, а часто болеющих девочек принимают родители обоюбого пола. В тесной симбиотической связи с собственным сыном, при отсутствии полного принятия ребенка, инфантилизируя и приписывая им социальную несостоятельность, контролируя каждый его шаг, мать способствуют повышению тревожности часто болеющего мальчика в оценке себя как носителя собственной половой роли, собственных возможностей и межличностных взаимоотношениях.

#### Библиографический список

1. **Астапов, В. М.** Тревожность у детей. [Текст] / В. М. Астапов. 2-е изд. – СПб.: Питер, 2004. – 224 с.
2. **Дубовик, Е. Ю.** Некоторые особенности эмоциональной сферы соматически больного ребенка // Развитие личности больного ребенка: [Текст] Сборник статей / Е. Ю. Дубовик, С. В. Чекрыкова. – Красноярск: РИО КГПУ, 2004. – 116 с.
3. **Еремеева, В. Д.** Девочки и мальчики – два разных мира [Текст] / В. Д. Еремеева, Т. П. Хризман. – М.: Линка-Пресс, 1998. – 184 с.
4. **Исаев, Д. Н.** Отношение родителей и болезнь ребенка // Психология семьи и больной ребенок. Учебное пособие: [Текст] Хрестоматия / Д. Н. Исаев; сост. И. В. Добряков, О. В. Защирина. – СПб.: Речь, 2007. – 400 с.
5. **Ковалевский, В. А.** Развитие личности соматически больного дошкольника, младшего школьника и подростка [Текст] / В. А. Ковалевский. – Красноярск: КГПУ, 1997. – 124 с.
6. **Прихожан, А. М.** Причины, профилактика и преодоление тревожности [Текст] / А. М. Прихожан // Психологическая наука и образование. 1998. – № 2. – С. 11–17.
7. **Соколова, О. М.** Особенности жизнедеятельности родительской семьи, влияющие на развитие тревожности личности // Материалы второй всероссийской научной конференции «Психологические проблемы современной семьи» [Текст] / О. М. Соколова; под ред. В. К. Шабельникова, А. Д. Лидерса. В 3-х частях. Ч. 3. – М.: 2005. – 560 с.

РАЗДЕЛ IX  
КОРРЕКЦИОННАЯ ПЕДАГОГИКА,  
СПЕЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

---

УДК 376

*А. Г. Иншакова*

**ДИНАМИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПРОЦЕССА ОВЛАДЕНИЯ  
ЧТЕНИЕМ ДЕТЕЙ С ДИСЛЕКСИЕЙ**

Чтение один из наиболее сложных перцептивно-когнитивных навыков, которым овладевает учащийся. Поэтому основное число исследований посвящено обучению чтению детей, в которых главное внимание уделяется овладению техникой чтения. В то же время, важнейшим компонентом данного процесса следует считать поэтапный синтез смыслового содержания текста, осуществляемого на основе его перцептивного анализа [2; 3; 5]

И. А. Зимняя, определяя чтение как специфический вид деятельности (в контексте теории деятельности А. Н. Леонтьева), рассматривает его с позиций единства внутренней и внешней сторон [6]. При этом внутренней стороной является процесс понимания текста, то есть его смысловое восприятие, а внешней его технической сторона, под которой понимается адекватная скорость чтения, способ и правильность, обеспечивающие нормальное качество восприятия текста.

Поэтому многие создаваемые модели чтения предусматривают обратную связь разных уровней обработки информации со зрительным восприятием текста [14; 15; 17; 18; 19].

Однако в настоящее время накоплены данные, указывающие на существование изолированных нарушений технической и смысловой сторон чтения у учащихся начальных классов общеобразовательной школы, когда нарушения скорости и правильности чтения не затрудняют процесса смыслового восприятия текста, а нарушения понимания возникают при безошибочном чтении с высокой скоростью [8; 9; 12].

В связи с этим целью данного исследования стало изучение овладения технической и смысловой сторонами чтения учащимися с дислексией.

**Организация исследования.** Лонгитюдное экспериментальное исследование проводилось с 2004 по 2008 гг. на базе ГОУ ЦО № 556 г. Москвы. В нем приняло участие 194 школьника начальных классов. У всех учащихся на протяжении трех лет в конце каждого учебного года обследовались навыки чтения вслух.

**Методика обследования.** Для проведения обследования чтения использовалась методика Т. В. Ахутиной и О. Б. Ишаковой [1], процедура проведения которой носила индивидуальный характер и с момента начала обследования полностью записывалась на цифровой диктофон, что позволяло с высокой точностью измерять скорость чтения каждого учащегося. Оценка скорости чтения производилась при прослушивании аудиозаписи во время обработки собранного материала. При анализе скорости у каждого ученика учитывался способ чтения слов различной слоговой сложности, ошибки чтения, все виды повторов [7].

Изучение основных критериев пересказа текста осуществлялось с использованием специальных таблиц, в которых были отражены все смысловые звенья, содержащиеся в читаемом тексте. С их помощью можно было оценить самостоятельность и полноту составления пересказа и охарактеризовать главные параметры создания вторичного текста: цельность и связность.

Для отслеживания процессов овладения скоростью чтения и пониманием прочитанного текста у каждого обследованного ребёнка, его индивидуальные показатели чтения текста в течение трёх лет обучения сравнивались с аналогичными средними значениями, полученными в популяции обследованных ровесников, с помощью метода стандартизации данных.

**Результаты исследования.** Применение стандартизированных методов оценки чтения, прежде всего, дало возможность уточнить нормативный показатель скорости чтения современной популяции учащихся (табл. 1).

Таблица 1

**Изменения скорости чтения младших школьников в процессе обучения**

Количество слов (за 1 мин)	Скорость чтения				
	1 класс окончание	2 класс начало	2 класс окончание	3 класс начало	3 класс окончание
Обследование 2005–2008	48	55	61	69	73
Программные нормативы чтения. (2000 г.)	25–30	30–35	50	50–55	70–75
Программа В. Г. Горецкий, Л. И. Тикунова	25–30	30–40	40–50	50–60	65–70
Программа «Школа XXI век»	30–40	40–50	50–60	60–70	75–80

Представленные данные демонстрируют явное превышение скорости чтения современными учащимися общепринятых программных нормативов в первом и начале второго года обучения. Это, очевидно, связано с необоснованным стремлением развития скорости чтения у детей в



период их дошкольной подготовки. Поэтому, приводимые В. Г. Горецким, Л. И. Тикуновой, А. В. Лагутиной показатели скорости чтения, оказались ниже, чем полученные нами в ходе эксперимента [4; 10; 11].

Обработка собранных материалов лонгитюдного исследования опиралась на применение ретроспективного анализа результатов, позволяющего проследить всю специфику процесса овладения чтением школьников с устойчивыми нарушениями чтения, исключив случаи, связанные с его функциональным нарушением. По окончании последнего контрольного среза, проведенного в конце третьего класса, из популяции младших школьников были выделены все учащиеся, обнаружившие устойчивые проявления дислексии. У этих детей были детально проанализированы результаты изучения скорости чтения и понимания прочитанного текста, на основе составления пересказа, начиная с конца третьего и заканчивая первым классом.

В итоге третьеклассники с дислексией (27%) распределились на три группы. Первую группу составили ученики с изолированными проявлениями нарушений скорости чтения. Они являлись самой многочисленной группой – 13% от общего количества обследованных школьников (ЭГ-1). Во вторую группу вошли школьники с избирательным нарушением понимания читаемого текста (11%), изученного с помощью самостоятельного пересказа (ЭГ-2). В третью, что не соответствовало нашим ожиданиям, учащиеся, дети, у которых в течение трех лет нарушения скорости чтения сопровождались нарушениями понимания прочитанного текста (3%). Из-за малочисленности третья группа в проведении дальнейших сравнений участия не принимала.

Подробный сопоставительный анализ динамики формирования навыка чтения, проведенный в двух экспериментальных группах, дал возможность охарактеризовать основные признаки скорости чтения и его понимания, свойственные каждой из групп.

Следует заметить, что степень выраженности нарушений скорости чтения в ЭГ-1 и понимания в ЭГ-2 была различной: легкой, при которой показатели чтения отклонялись от средних популяционных на ( $M_i \geq m + \sigma$ ), средней ( $M_i \geq m + 1,3\sigma$ ) и тяжелой ( $M_i \geq m + 2,0\sigma$ ).

Сначала в двух экспериментальных группах был проведен сопоставительный анализ результатов, отражающий овладение учениками технической стороной чтения. Результаты изучения технических параметров чтения представлены в (табл. 2).

**Результаты изучения технической стороны  
чтения школьников с дислексией (в%)**

Группы	Основные параметры технической стороны чтения									
	Скорость чтения слов в минуту		Чтение словами и словосочетаниями		Чтение слогами		Ошибки чтения		Повторы слов при чтении	
	1 класс	3 класс	1 класс	3 класс	1 класс	3 класс	1 класс	3 класс	1 класс	3 класс
ЭГ-1	28,2	45	39,1%	85,9%	<b>49,2%</b>	8,1%	5,8%	4,6%	5,2%	<b>11,7%</b>
ЭГ-2	55,8	79,6	<b>74 %</b>	94,45	19,4%	3,1%	2,5%	2,3%	2,4%	3,3%

Сопоставляя результаты табл. 2, характеризующие техническую сторону чтения, можно увидеть, что дети сравниваемых групп существенно отличались друг от друга уже в конце первого года обучения. Если преобладающим способом чтения ЭГ-1 было правильное слоговое чтение, то 74% учащихся ЭГ-2 бегло читали целыми словами и словосочетаниями, иногда превышая среднюю популяционную скорость чтения. Уже в первом классе школьники ЭГ-1, как видно, допускали большее число ошибок и повторов слов при чтении текста. К концу третьего года обе группы учащихся в своем большинстве овладели плавным чтением словами и словосочетаниями, но количество ошибок, не зависело от увеличения сложности текстов и оставалось у детей обеих групп прежним. Что касается повторов слов, то с увеличением сложности текстов, их число увеличились только у детей с нарушениями скорости чтения, что указывало, по нашему мнению, на трудности переработки зрительной вербальной информации.

Все повторы, совершенные детьми ЭГ-1, разделились на несколько групп.

Первую и самую большую составили повторы начала слова («х-хле-хлеба», «за-за-зашиб»), «вы-вынесла», «при-прибила», «сто-стоял», «смир-смирнее», «моло-молоко», «соль-солью», «лю-люд-людях» и т. д.), возникающие из-за трудностей целостного опознания слова. Повторы, включенные во вторую группу, возникали из-за неверного прочтения начальной части слова («ворчи-ворочалась», «ста-сторонке», «полет-полотенцем», «замех-замахнулась», «забы-забил», «про-приставила», «смот-смирно», «поле-положился», «ворча-ворочалась» и т. д.) В третью группу вошли повторы целых слов, стоящих перед длинными, малочастотными или незнакомыми словами, которые не могли быть воспроизведены целиком и после повторенного слова, дающего временной зазор для опознания сложного слова, читались по слогам («старуха-старуха – за/мах/ну/лась...»),

«не-не – п/ро/ни/ма/ет/ся», «ударил-по ударил – в по/дой/ник» «и-и – за/шиб» «я-я – с/мир/нее» и т. д.). И последняя группа включила повторы, встречающиеся в словах, находящихся в конце прочитанной строки непосредственно перед переводом взгляда на следующую строчку, что было вызвано недостаточной эффективностью произвольного управления взором. Кроме этого учащиеся неправильно прочитывали конец сложных по слоговой структуре слов, что приводило к их замене (хлеба – «хлеб», старуху – «старуха», сторонке – «сторона», уговаривать – «уговаривала», подумала – «подумай» и т. д.).

Приведенные выше ошибки вполне соотносились с трудностями управления взором при чтении, описанными V. J. Belopolsky [13] и С. С. Krischer [16] и нарушениями опознания слов, представленными в частной модели G. Rubinstein [19], включающей четыре процесса: 1. Квантование – процесс деления слова на отдельные сегменты. 2. Разметка – процесс выделения из лексикона слов содержащих обратный квант. Например, если в слове «**к**ран» опознаны первые две буквы, то размеченными окажутся такие слова, как «**к**рот», «**к**руг», «**к**рай», «**к**роха», «**к**ружка» и т. д. 3. Сравнение – процесс сравнения последующих результатов квантования с размеченными словами. Процесс продолжается ещё на один шаг с последовательным квантованием и разметкой. 4. Отбор – поиск слова прекращается в том случае, если оставшаяся часть слова содержит необходимую информацию для отвержения всех оставшихся слов, кроме одного.

Исходя из данной модели, детям с нарушениями скорости чтения, оказались не доступны две последние операции: сравнение и отбор, нарушающие процесс окончательного опознания слов. Процесс разметки начала слова у них осуществлялся наиболее успешно.

Для подтверждения выдвинутого предположения о трудностях зрительной обработки текстовой информации у детей с нарушениями скорости чтения были привлечены экспериментальные данные, собранные нами параллельно в ходе лонгитюдного изучения зрительного поиска вербальных стимулов у этих же школьников. Сопоставление данных позволило увидеть у учащихся с медленной скоростью чтения трудности в решении задач, связанных со зрительным поиском вербальных стимулов (целевых трехбуквенных слов в массиве сходных слов). При выполнении задания школьники обнаруживали сильное отставание во времени, затрачиваемом на зрительное опознание эталонного слова и достоверно большое количество ошибочных выборов слов.

Эти результаты и приведенные выше примеры ошибок подтверждали наличие зрительных проблем у школьников с нарушениями скорости чтения и их отсутствие у детей с нарушениями понимания прочитанных текстов.

Ретроспективный анализ так же позволил проконтролировать динамику овладения темповыми характеристиками чтения детей, имеющих низкий

скоростной показатель, выраженный в легкой, средней и тяжелой степени. Было установлено, что школьники с нарушениями скорости, проявляющейся в тяжелой степени, отставали в скоростных показателях на протяжении всех трёх лет обучения, начиная с первого класса. Проблемы детей со средней степенью тяжести дислексии стали очевидными несколько позже, во втором классе. У детей с легкой степенью специфические трудности стали появляться с третьего класса, когда зрительная нагрузка резко увеличилась.

Полученные в ходе исследования данные указывали на то, что манифестация дислексии, квалифицируемая по снижению общего времени чтения целого текста, у младших школьников происходила в разное время, но в жесткой зависимости от степени выраженности нарушения, то есть, чем тяжелее дислексия, тем раньше она проявлялась.

Учащиеся с трудностями понимания, укладывающиеся в скоростные нормативы чтения, чаще прочитывали текст целыми словами и словосочетаниями, и преимущественно ошибались при чтении более коротких слов, заменяя их на основе зрительного сходства (но – «он», дала – «дела», вечер – «ветер», стадо – «стало», прибила – «прибыла», подойник – «подоконник» и т. д.), опирающегося на так называемый феномен края, когда начальная и конечная буквы в словах совпадали. Дети этой группы допускали мало повторов начала слов, слов в конце строки и тратили меньше времени на поиск эталона, допуская меньшее количество ошибок.

Помимо проведения анализа показателей характеризующих техническую сторону чтения, у школьников ЭГ-1 и ЭГ-2 сравнивались результаты изучения понимания прочитанного текста, по составленному пересказу. Данные представлены в (табл. 3).

Таблица 3.

Результаты изучения основных критериев пересказа (m)

Группы	Основные критерии пересказа (в баллах)									
	Цельность пересказа					Связность пересказа				
	Самостоятельность пересказа		Смысловая адекватность		Возможность про-граммирования текста		Лексическое оформление текста		Грамматическое оформление текста	
	1 кл	3 кл	1 кл	3 кл	1 кл	3 кл	1 кл	3 кл	1 кл	3 кл
ЭГ-1	13,6	23,0	8,3	10,7	8,7	11,5	10,0	10,0	7,0	8,8
ЭГ-2	12,6	10,7	3,1	1,3	4,0	5,0	5,5	6,3	4,0	5,9

Данные табл. 3 указывают на то, что у школьников с нарушением понимания уже в первом классе фиксировались низкие показатели по всем критериям оценки пересказа прочитанного текста, а с увеличением длины и сложности текстов к концу третьего класса показатели самостоятельности и смысловой адекватности оказались ещё ниже, чем в первом классе.

Количественный и качественный анализ пересказов установил невозможность составления пересказа прочитанного вслух текста в конце первого года обучения у 70% школьников, составивших ЭГ-2. Аналогичная ситуация была выявлена в первом классе в ЭГ-1, но у 23% учащихся. К концу третьего года обучения только в ЭГ-2 остались школьники, так и не овладевшие составлением пересказа прочитанного текста. Наглядным примером могут стать попытки составления пересказов текстов Егором С. Пересказ текста «Живая шляпа» в конце первого года обучения: *«Упала шляпа на пол. Васька (кот) подошёл и смотрел на шляпу. Шляпа подошла к нему»*. После прочтения текста «Купание медвежат» в конце второго года обучения Егор С. смог назвать только второстепенного героя рассказа: *«Был знакомый охотник. Он ... Он гулял по озеру»*. И составление пересказа, прочитанной вслух сказки «Корова и козёл» в конце третьего класса: *«За коровой всегда ухаживала..., а за козлом нет. Он задумался на бабушку... на мамушку. Он расставил ноги и прыгал... Старуха обещала хлеб»*. Во всех пересказах этого учащегося имелась неверная интерпретация прочитанных сюжетов, явная тенденция к фрагментарности изложения, пропуски смысловых звеньев прочитанных рассказов, что свидетельствовало об отсутствии навыка построения целостного и связного пересказа.

Учащиеся ЭГ-1 от первого к третьему году обучения, напротив, постепенно овладевали пониманием усложняющихся текстов. В виде примера приведены пересказы тех же текстов Данилы Г., который в первом классе не справился с составлением пересказа «Живая шляпа»: *«Вот шляпа была на полке, а мальчики разукрашивали. Вот она упала, мальчики испугались»*, но во втором классе уже хорошо понимал прочитанный текст «Купание медвежат» и составил следующий пересказ: *«Шёл, шёл охотник по берегу. Слышит звук переломленного сука и лезет на дерево. Выходит оттуда медведица с медвежатами. Берет одного медвежонка за шиворот и в воду, моет, моет, полощет. Он хочет вылезти, а она его обратно. А вода-то весенняя студёная. А другой медвежонок испугался и побежал в лес. Медведица догнала его, отшлепала и также как и первого ... выполоскала»*. Пересказ сказки «Корова и козёл» в третьем классе: *«У старухи жили корова и козёл. Старуха доила корову, но корова не любила когда её доят. Бабушка говорит: «Стой смирно, вынесу тебе хлеб с солью»*. Козел все это слышал. И на следующий день пришел раньше коровы и пошёл туда, к «дойнику». Встал смирно перед старухой. Она его стала прогонять полотенцем. Но козёл стоял смирно. Тогда старуха прогнала козла палкой и стала опять уго-

*варивать корову. Козёл подумал, что людям веры нет. Сильно разозлился... Разбежался и ударил в подойник, зашиб старуху*. Пропуски некоторых деталей и неверное употребление отдельных слов, допущенные при пересказе учеником, не влияли на точность и последовательность самостоятельной передачи сюжета сказки, которая сопровождалась достаточно верным лексическим и грамматическим оформлением. Характерной особенностью данной группы стало соответствие понимания прочитанных текстов учащимся с нормальным чтением, у которых усложняющиеся тексты не вызывали проблем понимания.

Таким образом, проведенное исследование свидетельствовало о наличии различных по механизму возникновения и динамике типов дислексии: изолированной «технической», изолированной «семантической» и «смешанной» дислексии, что выражалось в различных стартовых умениях чтения, специфике процесса овладения навыком в период начального обучения и разном характере проявления специфических ошибок и повторов, имеющих разную степень выраженности.

### Библиографический список

1. **Ахутина, Т. В.** Нейропсихологическая диагностика, обследование письма и чтения младших школьников [Текст] / Т. В. Ахутиной / Под общей редакцией Т. В. Ахутиной, О. Б. Иншаковой. – М.: Творческий Центр СФЕРА, В. Секачев, 2008. – 128 с.
2. **Бабина, Г. В.** Анализ смысловой структуры текста учащимися с тяжёлыми нарушениями речи [Текст] / Г. В. Бабина. Онтогенез речевой деятельности: норма и патология. Монографический сборник. – М.: «Прометей» МПГУ, 2005. – С. 172–177.
3. **Васильева, Г. Н.** Оптимизация процесса обучения чтению младших школьников с нарушениями речи: [Текст] дис. ... канд. пед. наук / Г. Н. Васильева. – М., 2004. – 147 с.
4. **Горецкий, В. Г.** Тематические и итоговые контрольные работы по чтению в начальной школе: [Текст] Метод. пособие / В. Г. Горецкий, Л. И. Тикунова. – М.: Дрофа 2001. – 160 с.
5. **Дьякова, Е. А.** Специфические ошибки чтения взрослых заикающихся [Текст] / Е. А. Дьякова, Л. И. Белякова. Письмо и чтение: трудности обучения и коррекция.: Учебное пособие. Москва-Воронеж, 2001. – 238 с.
6. **Зимняя, И. А.** Психология чтения как вида речевой деятельности [Текст] / И. А. Зимняя. Материалы Всесоюзной научно-практической конференции «Психологические проблемы обучения технике чтения, смысловому восприятию и пониманию текста». – М.: 1989. – С. 67–69.
7. **Иншакова, О. Б.** Роль повторов в чтении первоклассников [Текст] / О. Б. Иншакова. Ранняя диагностика, профилактика и коррекция нарушений письма и чтения: Материалы II международной конференции Российской ассоциации дислексии. – М.: Изд-во Моск.соц-гуманит ин-та, 2006. – С.41–43.

8. **Киселева, В. С.** Особенности кратковременной зрительной памяти младших школьников с трудностями обучения чтению [Текст] / В. С. Киселева. Современное общество и специальное образование. Международная научная конференция 25–26 апреля 2007 г. – СПб, 2007. – С. 182–185.
9. **Кузовкова, Т. Н.** Овладение чтением детьми с дислексией [Текст] / Т. Н. Кузовкова. Нарушения письма и чтения: теоретический и экспериментальный анализ. – М.: Изд-во В. Секачев, 2008. – С. 102–109.
10. **Лагутина, Е. В.** Чтение. 1–4 классы Сборник текстов для проверки техники чтения [Текст] / Е. В. Лагутина – М.: «Школа 21 век», 2005. – 112 с.
11. **Программа** общеобразовательных учреждений. Начальные классы (1–4). В 2-х частях. Ч. 1. Департамент общего среднего образования Министерство образования РФ – М.: Просвещение, 2000. – 320 с.
12. **Русецкая, М. Н.** Взаимосвязь дислексии с нарушениями устной речи и зрительных функций у младших школьников: [Текст] дис. ...канд. пед.наук / М. Н. Русецкая. – М., 2003. – 166 с.
13. **Belopolsky, V. I.** Eye movement parameters during reading of moving text // Perception (Gr. Brit.) 1989a V. 18 – № 4, – 525 p.
14. **Goodman, K. S.** Reading: A psycholinguistic guessing game // Elementary English. 1967. V.42. – P. 639–643.
15. **Hochberg, J.** Components of literacy: Speculations and exploratory research // Basic studies on reading / Ed. by h. Levin, J. P. Williams. New York: Basic Books, 1970. – P. 74–79.
16. **Krischer, C. C., Coenen, R., Hecker, M., Hoepfner, D., Meissen, R.,** Gliding text: a new aid to improve the reading performance of poor readers by subconscious gaze control // Educ. Res. 1995. 36 (3). – P. 271–283.
17. **Mackworth, J. F.** Some models of the reading process: learners and skilled readers // Reading Res. Quart. 1968. V. 3. – P. 149–177.
18. **Neisser, U.** Cognitive psychology. New York: Appleton-Century-Crofts, 1967.
19. **Rubinstein, H.** An overview of psycholinguistics // Current trends in linguistics. V. 12. The Hague: Mouton, 1971.

## РАЗДЕЛ X

# СРАВНИТЕЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА

---

---

УДК 31

*А. М. Морковин*

### ОСОБЕННОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В СОВРЕМЕННЫХ ВАЛЬДОРФСКИХ ШКОЛАХ

Продуктивность педагогической деятельности – одна из актуальнейших проблем в педагогике на современном этапе. Высокая объективная сложность этой проблемы обусловлена целым комплексом факторов, влияющих на конечный результат педагогической деятельности.

*В фокусе исследуемой проблематики педагогическая деятельность рассматривается нами в качестве особого вида деятельности учителя и воспитателя, направленной на интеллектуальное и духовное развитие личности учащегося с учётом современных социально-экономических отношений в обществе.* В условиях современной образовательной парадигмы такой вид деятельности играет ведущую роль в субъект-субъектных отношениях учителя и учащегося, что закономерно способствует разностороннему развитию обучающихся.

Вслед за И. А. Зимней [4], считаем целесообразным выделить следующие основополагающие компоненты структуры педагогической деятельности:

1. Мотивация.
2. Педагогические цели и задачи.
3. Предмет педагогической деятельности.
4. Педагогические средства и способы решения поставленных задач.
5. Продукт и результат педагогической деятельности.

Все указанные компоненты структуры охватывает педагогическая деятельность в вальдорфских школах. Изученный нами в ходе исследования теоретический и практический опыт работы вальдорфских школ свидетельствует о том, что в школах данного вида создаются необходимые условия для осуществления такой педагогической деятельности.

Вальдорфские школы на современном этапе, как в нашей стране, так и за рубежом проявляют себя как учебные заведения с индивидуальным, неповторимым обликом.

*По форме организации своей деятельности вальдорфскую школу из общей массы других образовательных учреждений можно выделить по следующим особенностям:*



– Учебный план в вальдорфских школах ориентируется на возраст учащихся, поэтому он не остаётся неизменным, так как вальдорфская педагогика – это педагогика развития.

– Р. Штайнером доказано, что дети учатся легче, если они могут выделить основные цели и задачи обучения, поэтому во всех вальдорфских школах изучают основную тему на занятии «эпохами». Это занятие всегда проходит на, так называемом, главном уроке, который начинается в восемь часов и длится один час сорок пять минут. Трёх-четырёх недельной «эпохе» выделяется одна специфическая тема из учебного плана. Главный урок переходит затем в занятия по предметам. К занятиям «эпохами» относятся классические предметы, духовные и естественнонаучные дисциплины. Языки, ремесленные и художественные предметы, а также спорт являются составной частью занятий по предметам. Такой вид обучения был заложен ещё в начале XX в. Рудольфом Штайнером, основателем вальдорфской педагогики, и выполняется в вальдорфских школах по настоящее время.

– Каждое занятие делится на три части: ритмическую, рабочую и время «рассказа». Благодаря этому на занятиях в вальдорфской школе исключается возможность однообразности хода занятия.

– В учебном процессе почти не используются учебники, но атлас мира, литература для чтения, грамматика и словари, как и во всех других школах, являются неотъемлемой частью обучения. Ученики вальдорфских школ составляют сами свои учебники в виде тетрадей по эпохам, которые заполняются как в школе на занятиях, так и при выполнении домашних заданий.

– Составной частью вальдорфского учебного плана для всех классов выступает эвритмия – особенное искусство движения.

– На всех ступенях обучения школьники активно участвуют в театральных постановках, организуются оркестры на базе разных классов, так как художественное воспитание, по мнению Р. Штайнера, благотворно влияет на возрастное становление личности учащихся, ученики так же занимаются живописью, лепкой, рукоделием.

– Классный учитель в вальдорфских школах осуществляет непрерывную деятельность в течение первых восьми лет обучения. Но следует отметить, что не все школы придерживаются данного положения педагогики Р. Штайнера, каждая вальдорфская школа, как в России, так и за рубежом сама обозначает срок непрерывной деятельности классного учителя.

– Помимо стандартных учебных предметов, в вальдорфских школах ученики изучают эстетику и историю искусства, древние языки (латынь, греческий), стенографию, садоводство, переплётное дело.

Все вышеперечисленные особенности благотворно влияют на успешное, разностороннее развитие учеников вальдорфских школ в процессе обучения. Это четко прослеживается на результатах их участия в различных олимпиадах, конференциях, соревнованиях.

Вальдорфская школа исходит из позиции объективности, при этом учитывает индивидуальность субъектов образовательного процесса, а также педагогическую деятельность, на которую направлена педагого-дидактическая концепция.

Индивидуальность ученика в вальдорфских школах принимается во внимание точно так же, как и индивидуальность учителя. Совместная деятельность этих двух индивидуальностей производит то, что можно назвать «Педагогикой – действительности». Эта педагогика имеет перед собой не абстрактную картину «оптимального» человека, а то, что каждый отдельный ученик является «идеальной картиной». При этом в центре внимания всегда находится свобода индивидуума, а потому отношение учителя к ученикам базируется не на произволе и силе, а на познании и помощи.

*Немаловажной особенностью вальдорфской школы является также конкретное искусство воспитания против абстрактного, формального выполнения учебного плана.* Однако с позиции сторонников Р. Штайнера нельзя субъективно решить, что является лучшим: в любом случае важно оценить позицию конкретного родителя, конкретного ребёнка, конкретной школы и конкретного учителя, именно это можно определить, как основополагающей особенностью процесса воспитания и обучения в вальдорфской школе.

Вместо «чистой» передачи знаний, учителя вальдорфских школ формируют у учащихся основы того, чтобы эти дети стали востребованными обществом, целеустремленными и образованными взрослыми.

Благодаря широкому выбору предметов, эта школа содействует развитию когнитивных, художественных, ремесленных и социальных особенностей учащихся. Наряду с классическими предметами для вальдорфских школ характерна социальная практика и практика на предприятиях (часто за рубежом), расширяющие предложения по предметам. С первого класса дети изучают два иностранных языка: английский и французский [1].

*Вызывает интерес процедура поступления детей в вальдорфские школы. Принятие новичков в вальдорфскую школу осуществляется в четыре этапа:*

*Первый этап включает в себя беседу с родителями ребёнка.* Она, в первую очередь, служит двустороннему восприятию и ориентировке и проводится только с родителями. Для учителей является важным моментом ознакомление с имеющимися основами воспитания ребёнка родителями. Этот разговор является отправной точкой для дальнейших действий.

*Второй этап – игровая группа.* Для знакомства детей приглашают в игровую группу. Дети старшего возраста посещают эту группу без родителей, а те которые ещё маленькие могут сопровождаться родителями. В этих игровых группах принимают участие учителя из школы и группы продлённого дня, которые входят в приёмную комиссию. Это делается для того, чтобы

определить, что эти люди будут хорошо восприниматься набираемыми детьми, или, соответствующим образом, будут «забыты».

*На третьем этапе происходит посещение школьного врача.* В основе посещения детьми детского врача предусматривается физическое обследование ребёнка. Школьный врач подготавливает описание ребёнка, основываясь на состоянии здоровья и развитие будущего школьника.

*На заключительном, четвёртом этапе, родители посещают обязательные информационные выходные дни.* Это время, когда учителя представляют присутствующим концепцию начальной ступени обучения, концепцию обучения в первом и втором классах школы, а также делают обзор по содержанию и педагогическим особенностям средней и старшей ступени обучения в данной школе. Знакомство со школой продолжается в художественных и ремесленных рабочих группах. Родители на этих мероприятиях получают возможность познакомиться с остальными учителями школы. Участие в информационных выходных днях является обязательным для всех родителей, дети которых ещё не учились в вальдорфской школе.

Все эти действия направлены в основном на то, чтобы в школе не оказалось случайных учеников, чтобы и родители и дети имели представление об особенностях учебного процесса и воспитания в школах, работающих по методике Рудольфа Штайнера.

Большинство вальдорфских школ на современном этапе ищут новые пути развития, соблюдая, естественно, основные принципы построения образовательных учреждений данного вида, так как общим базисом для них является человековедение по Рудольфу Штайнеру.

*В вальдорфских школах разработана уникальная методика межнационального сплочения на основе педагогики Рудольфа Штайнера.* Это крайне актуально в свете событий последних лет, ведь открытая агрессия на межнациональной почве затронула совсем юное поколение – школьников. Это одна из остро стоящих проблем современности, коснувшаяся всего мирового сообщества. Прежде всего – это интеграция детей различных национальностей в социум, которая проходит всё труднее. Свободные вальдорфские школы, являясь учебными заведениями с межкультурной направленностью, с социально-интегративной основой, и со своей ориентированной в будущее педагогической концепцией, доказывают на практике, что дети различного происхождения, национальностей и вероисповедания могут мирно уживаться и совместно обучаться.

Наиболее важными принципами в области успешного совместного воспитания и обучения детей различных культур и национальностей в вальдорфских школах являются следующие: непрерывность, обязательность, уважение, серьезное восприятие находящихся рядом, будь то ученики, родители или учителя, именно то, что можно обозначить как воспитание толерантности.

*Ещё одной особенностью педагогической деятельности вальдорфских школ является: стремление каждого обучающегося к развитию собственной индивидуальности и её выражение внутри социума. Ребёнок ориентируется при этом на то, что показывает учитель собственным примером.*

Подростки хотят сами создавать мир, у них есть стремление развиваться и учиться. Исходя из этого, занятия в школе отвечают физическим, душевным и духовным стремлениям учеников, а потому школа предлагает соответствующий набор ремесленных предметов и практики: развивают физические и практические способности учащихся. Душевную подвижность вызывают предметы по искусствоведению, и исходящие из этого театральные и музыкальные постановки, реализуемые классом. Остальные предметы, изучаемые в школе, направлены на развитие познавательных способностей.

В вальдорфской школе большой акцент делается на изучение народных сказок, ведь они – богатый источник, питающий духовное развитие, образы и чувства ребёнка.

Вальдорфская педагогика – концепция, считающаяся с природой ребёнка. Одной из важных задач школы является: стремление к самостоятельной и направляемой учёбе, которая учитывает индивидуальные возможности и потребности учеников.

Воспитание свободы и самостоятельности – это то, что в высшей степени необходимо в наше время, которое требует в общественной и государственной жизни социально зрелых и свободных людей.

*Важное звено в процессе воспитания и обучения в вальдорфской педагогике отводится отношениям учителя с ребёнком. Эта педагогика призывает в своем преподавании учитывать загадочную природу человека, его неповторимость, его жизненную задачу. Р. Штайнер придавал большое значение идее того, что очень важно для учителя в обучении опираться не на собственные убеждения, которые могут быть и ошибочными, а внимательно наблюдать за каждым конкретным ребёнком, и в союзе с родителями научить ученика хорошему, вырастить здоровую, гармоничную личность.*

*Значительным аспектом вальдорфской педагогики является идея личности учителя. Рудольф Штайнер огромное внимание уделял подготовке учителей, утверждая, что для ребёнка 7–14-ти лет очень важна личность взрослого, который находится рядом. Р. Штайнер доказывал, что при подборе учителей надо учитывать, «в состоянии ли взрослый человек... установить с ребёнком личностно активную, плодотворную для этого становящегося человека связь; в состоянии ли он всем своим образом мыслей погрузиться в душу и во всё существо становящегося человека...» [2, с. 179].*

*Таким образом, вальдорфский подход к ребёнку – это бережный и психологически выверенный и основанный на идее педагогической поддержки ребёнка подход.*

*В основе педагогики поддержки лежит постоянное отслеживание классным учителем эмоционального состояния ребёнка. В вальдорфской школе отсутствует вечный детский страх перед отметкой. Отметку до перехода в старшие классы в большинстве вальдорфских школ детям не ставят. В вальдорфских школах, следуя концепции Рудольфа Штайнера, обучение ведётся без отметок, вместо них ученики получают в конце четверти подробные характеристики, в которых отражаются особенности их развития, успехи и проблемы.*

В связи с этим интересно отметить, что в разных странах принята своя система баллов за знания. Например, в Дании также применяется методика обучения без отметок до конца средней школы. Во многих странах существуют школы, где отметки не выставляют до конца обучения. В конце года, как и в вальдорфских школах, педагоги пишут развернутую характеристику. На Западе считается, что подобная методика менее болезненна для детской психики, чем традиционная отметочная система. [3, с. 9].

Вальдорфская педагогика придаёт большое значение человеческим связям и отношениям. Поэтому так важна в школе совместная творческая деятельность учителей, детей и родителей, выражающаяся в реализации проектов, организации выставок, походов, постановке спектаклей и т. д.

*Особенностью вальдорфских школ является и то, что основным психологическим и педагогическим содержанием процесса воспитания выступает организация воспитательных отношений, характер которых во многом и определяет специфические черты личности, включенной в эти отношения.*

В этом случае и проявляется реальная возможность повысить воспитательную функцию школы, придать ей образовательный характер, понимая под образованием процесс приобретения учеником человеческого образа, осмысление им истинной картины мира и определение своего функционально-продуктивного места в процессе социального развития.

Педагогика вальдорфских школ изначально ориентирована на самобытное содержательное наполнение деятельности, её постепенное обогащение и развитие на основе взаимодополняемости идей взрослых и детей. Атмосфера открытости учащихся позволяет учителю видеть, насколько все воспитанники разные по своим фантазиям, по проявлению эмоций и готовности предъявления личных находок. В этой ситуации у учителя появляется возможность: организовать активную и открытую жизнь детей, при этом самому жить с ними этой жизнью, «обнаруживаться» же лишь в тех случаях, когда воспитанникам необходима поддержка, совет наставника.

Учителя – вальдорфцы, по сути, являются педагогами широкого профиля: консультантами, творческими руководителями, мастерами, а содержанием их деятельности является сотрудничество, консультации, педагогическая поддержка, нравственный пример, но отнюдь не «воздействие». Именно

учителя обеспечивают условия для самоопределения и творческой самореализации себя и учеников.

Таким образом, обучение в школах строится на организации реального сотрудничества, как необходимого условия обеспечения продуктивной совместной деятельности учителя, обучающихся и родителей.

Следует отметить, что педагогами школы выделяются три основных правила совместной деятельности учителя и школьников: 1) деятельность должна быть увлекательной для воспитанников, 2) нужно учитывать интересы учащихся в образовательно-воспитательном процессе, 3) каждый обучающийся должен стать активным участником совместной деятельности и внести посильный вклад в достижение цели.

При такой организации учебного процесса и взаимодействии педагогов, родителей и учащихся в вальдорфской школе становится возможным направить педагогическую деятельность на создание прогрессивного опыта, соединить идеи перенимаемого и вновь накапливаемого опыта, осуществлять взаимообмен опытом, преодолевать отрицательный опыт, что в итоге находит своё логичное отражение в процессе воспитания и обучения.

В полной мере этот опыт не возможен в России, но идеи вальдорфской педагогики заслуживают пристального изучения, с целью дальнейшего применения в отечественной системе образования.

#### Библиографический список

1. <http://www.waldorfschule.info.de>
2. **Steiner, R.** Die gesunde Entwicklung des Menschenwesens: eine Einführung in die anthroposophische Pädagogik und Didaktik / R.Steiner. – 1. – 6.Tsd.- Dornach: Rudolf Steiner Verlag, 1985. – 378 p.
3. **Готовимся к школе.** [Текст] // Читай! Город. – 2007. – 23 февр. – № 5 (23), – 9 с.
4. **Зимняя, И. А.** Педагогическая психология: Учебник для вузов. [Текст] / И. А. Зимняя. – М.: Логос, 2004. – 384 с.

РАЗДЕЛ XI  
**ПОВЫШЕНИЕ КВАЛИФИКАЦИИ  
ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ.  
УПРАВЛЕНИЕ ОБРАЗОВАНИЕМ**

---

---

УДК 371.0

*В. Д. Верескун, Н. В. Силкина*

**ИННОВАЦИОННАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ВУЗА КАК ФАКТОР  
ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТА**

В докладе «Модернизация российского образования – достижения и уроки» подготовленным группой экспертов (М. Бэнтли, К. Васильев, М. Годфри, С. Керр, Й. Крайтон, А. Марков, И. Фрумин, Д. Хольцер) под руководством Мэри Кэниг было поставлено ряд вопросов, связанных с реформированием профессионального образования. Успешность реализации концепции модернизации российского образования, авторы доклада соотносят с рядом позиций важнейшей из которых является обеспечение инновационной деятельности направленной на изменение конкретных образовательных элементов. Проблема реализации инновационных проектов все чаще звучит в выступлениях на научных конференциях, в идеях создания учебно – научных – инновационных комплексов. При этом общепринятая терминология в области инновационной деятельности в настоящее время отсутствует, что ведет к разночтению понятий, определений и как результат к разноплановым практическим рекомендациям в сфере развития образования.

Авторы данной статьи ставят перед собой задачу рассмотреть содержание ряда понятий, связанных с инновационным процессом, с образовательным и научно – техническим потенциалом.

Известны различные определения понятия термина “инновация”, которое ввел в 30-е годы XX в. австрийский ученый Й. Шумпетер, четко отделив изобретение (открытие нового технического знания) от инновации (практическое применение нового знания в производстве). Инновации трактуются им как изменение с целью внедрения и использования новых видов потребительских и производственных товаров, транспортных средств, рынков и форм организации в промышленности [Шумпетер Й. Теории экономического развития. – М.: Прогресс, 1982.].

Существует мнение, что русским вариантом английского слова innovation, перевод которого означает «введение новаций» является понятие «нововведение». Русское словосочетание «нововведение» в буквальном смысле

«введение нового» означает процесс использования новшества [Менеджмент организации. Учебное пособие. Румянцева З. П., Саломатин Н. А., Акбердин Р. З. и др. – М.: ИНФРА-М, 1995.]. Термин «нововведение» введен в России более 100 лет назад, но широкое его использование приходится на последнее десятилетие XX в. В настоящее время понятие «нововведение» широко используется в переводной и отечественной научной и учебной литературе. Известны различные определения понятия “нововведение”, из которых следует, что инновации (нововведения) могут рассматриваться и как результат, и как процесс. При этом результат – удовлетворение общественных потребностей – следует рассматривать как цель управления инновационным процессом, а сам процесс – как объект управления.

Экономическая природа нововведения обуславливает главенство рыночной новизны над научно-технической. Именно на рынке нововведение, как способ удовлетворения имеющейся в обществе потребности, должно доказать свое преимущество перед другими аналогичными способами. Это касается любого нововведения. Результат исследования, изобретение или проект только тогда становятся нововведениями, когда они начинают использоваться с целью получения экономического эффекта.

Различают абсолютную и локальную рыночную новизну. Научно-техническая новизна важна для производителя как возможность монополизировать право на эту идею с помощью патентов и секретов производства. Являясь собственником изобретения, производитель одновременно обеспечивает себе право и на рыночную новизну. Он становится монопольным производителем исключительного на основе свойств товара, который предоставляет потребителям больший полезный эффект на затраченные средства на его покупку по сравнению с прежними способами удовлетворения соответствующей потребности.

В настоящее время растет доля нововведений, обладающих одновременно рыночной и научно-технической новизной, что является следствием происходящей научно-технической революции. Значительное внимание не только корпорации, но и государства в целом уделяют наукоемким технологиям, получившим в экономической литературе термин «высокие технологии».

В зависимости от целей исследования используют различные подходы к группировке нововведений (инноваций), но наибольшей известностью пользуется классификация Й. Шумпетера [Шумпетер Й. Теории экономического развития. – М.: Прогресс, 1982]. Различают инновации: материально-технические; организационно-управленческие; информационные; социальные; экономические; образовательные.

Понятие «инновация» может иметь различные значения в зависимости от конкретных целей. Часто оно употребляется для обозначения новых идей, методов или устройств, а также процессов создания новых продуктов и технологий, включая управленческие и образовательные. Этот термин наибо-



лее широко используется для обозначения изменений в области технологий, отдельных процессов, управления, финансов, а также способов достижения этих изменений. До недавнего времени международные нормы сбора данных, предложенные в Руководстве ОСЛЮ (ОЕСД/ Eurostat, 2000), были разработаны только для технологических инноваций, которые охватывают новые продукты и процессы.

В этом смысле понятие «инновация» близко понятию «технология» (от греч. *techno* – искусство, мастерство и *logos* – понятие, учение), но не тождественно ему. Поэтому методологически не правильно новые технологии называть инновациями или инновационными.

В российской технической культуре «технологией» обычно называется организация производства продукции и доведение ее до потребителей. Это – научно-технические, производственные, управленческие и коммерческие знания и опыт. В это понятие включаются группы технологий: продукты, процессы и управление. Новые производственные технологии являются инновациями только для сферы производства. В настоящее время в научной литературе все чаще используется понятия «инновационно-технический потенциал», «инновационная деятельность», «инновационный процесс» – используя их как синонимы, остановимся на этом более подробно.

Инновации – это не научная деятельность, связанная с познанием законов природы, она ближе к инженерной, в результате которой создаются новые искусственные объекты. Именно инновационный рынок является механизмом постановки инженерных задач.

Понятия «инновационный» и «научно-технический» не являются равнозначными, и отождествлять их не следует. Понятие «инновационный» является более широким и включает в себя понятие «научно-технический», но не сводится к нему.

Инновация (нововведение) является скорее экономическим или социальным понятием, нежели техническим или технологическим. Это явление, лежащее в сфере спроса, а не предложения, изменяет ценность и полезность всех экономических ресурсов. Инновации предполагают востребованность рынком и деятельность, ориентированную на рынок – инновационную деятельность. Ее содержанием является деятельность по доведению научных и технических идей, изобретений, разработок до результата, пригодного для практического использования. В состав понятия включаются те виды деятельности, которые с самого начала были направлены на создание новшества и реализацию его в общественной практике – инновацию (нововведение).

Таким образом, можно сказать, что инновационная деятельность является особого рода предпринимательством, направленным на использование новых знаний, получение технологически новых или улучшенных продуктов (процессов) в целях получения прибыли. Инновационная деятельность

непосредственно следует за созданием и выявлением новшеств и состоит в их реализации и организации эффективного удовлетворения общественных потребностей в новых товарах и услугах и не сводится к научно-исследовательской деятельности.

Под научной деятельностью понимается деятельность, целенаправленная на получение, накопление и обогащение научного знания путем осуществления фундаментальных и прикладных исследований, конструкторских, проектных, технологических и опытных разработок, выступающих в объективных формах: научного отчета, публикации, технической и нормативной документации, опытного образца. Научное знание представляет собой «максимально достижимое на определенном этапе общественного развития приближение к адекватному отображению действительности в наиболее существенных, закономерных, независимых от человеческого восприятия аспектах с высоким уровнем логической организации и обоснованности. Его воспроизведение и передача производится в универсальных знаковых формах с помощью специальной терминологии математики и «искусственных языков» (Научно-технический прогресс: Словарь. М., 1987. С. 73)

Инновационная деятельность предполагает целый комплекс научных, технологических, образовательных, организационных, финансовых и коммерческих мероприятий, которые в своей совокупности приводят к инновациям. Поэтому в инновационном процессе невозможно выделить самое главное звено. Успех при создании научного результата должен быть дополнен технологичностью и рентабельностью при производстве и внедрении научной продукции. В конечном счете, должен быть произведен продукт, имеющий коммерческий успех, только тогда инновационный процесс можно полагать полностью завершенным.

Инновационный процесс – это единственный в своем роде процесс, объединяющий науку, технику, образование, государство и предпринимательство. Инновационный процесс – это процесс преобразования научного знания в инновацию (нововведение). Главная его черта – обязательное завершение инноваций. Он может представлять различные совокупности стадий, вплоть до научных исследований, прикладных или даже фундаментальных, но непременно нацеленных на получение результата, пригодного для практического использования.

Остановимся на понятии «инновационный цикл», которое, по нашему мнению, является основополагающим в определении «инновационная деятельность вуза».

Содержание понятия «инновационный цикл» имеет в российских условиях определенную специфику. В отечественной практике процесс реализации научно-технических достижений строился в виде однократного или достаточно узкого внедрения. По некоторым оценкам, 85% отечественных научно-технических новшеств внедрялось на 1–2 предприятиях

и на этом нововведение заканчивалось (ТАКСИР К. И. Совершенствование экономических связей академической науки с промышленностью на уровне региона и отрасли/Экономические связи академической науки с промышленностью. – М., 1982. С. 15–23.). Иными словами, отечественное нововведение ограничивалось первой и второй стадиями (возникновение и внедрение разработки), а третья и четвертая стадии (распространение и совершенствование) выпадают из процесса. Такой подход не позволяет не только получить масштабный коммерческий результат, но и часто приводит к утрате возможного научно-технического лидерства в данной области техники, технологии, образовании.

*Типовая структура инновационного цикла для отечественных условий включает в себя две основные стадии:*

- а) возникновение научно-технического, образовательного новшества;
- б) его практическая реализация.

*Первая стадия* содержит весь комплекс работ по зарождению и созданию научно-технического и образовательного новшества, как возможности удовлетворить конкретные общественные потребности. Вторая стадия – распространение новшества, его коммерческая реализация с получением максимальных экономических результатов.

*Стадия возникновения имеет следующую структуру:*

– фундаментальные исследования не как самоцель, а как потенциальный источник теоретической основы создания научно-технического и образовательного новшества;

– прикладные исследования как основа создания принципа научно-технического, образовательного новшества;

– разработка как фактор для создания действующих образцов и налаживания регулярного производства научно-технического новшества (сюда же входят опытно-экспериментальные работы), внедрение образовательных технологий;

– налаживание регулярного производства продукции на основе научно-технических разработок.

*Стадия практической реализации:*

– продажа продукции или лицензий на ее производство, включая организацию сервиса, обучения, маркетинговые исследования, работы по адаптации продукции к требованиям заказчика;

– аппликационные исследования как способ расширить сферу применения научно-технического, образовательного новшества;

– организация производства продукции на основе результатов аппликационных исследований;

– конструктивное и технологическое совершенствование продукции на основе научно-технического новшества как возможность расширения сбыта.

Научно-техническое и образовательное новшество должно получить адекватную оценку с точки зрения широты его практической реализации, с этой целью проводятся аппликационные исследования. На основе экспертной оценки может быть составлен план дальнейшей доработки научно-технического новшества, который позволяет строить маркетинговую стратегию при коммерческой реализации научно-технического достижения.

В первом приближении, для организационно-экономического механизма нововведений можно предложить четыре информационных базы:

– научно-технический потенциал научных и образовательных направлений;

– потенциал научно-технических и педагогических разработок;

– банк данных об экспертах по научно-технической политике;

– система критериев, ограничений и нормативов.

Инновационный процесс в образовании осуществляется в тесном единстве со средой: его направленность, темпы, цели зависят от социально-экономической среды, в которой он функционирует и развивается. В конкурентной среде ее влияние на инновационный процесс особенно проявляется в двух направлениях:

а) в стремлении образовательного учреждения первыми выйти на рынок с новым продуктом или услугой;

б) в постановке задачи по созданию продукта (услуги), превосходящего по своим потребительским свойствам существующие аналоги.

*Институализация образовательных и научно-технических инноваций осуществляется в следующих организационных формах:*

*Научно-техническая программа.* Участники инновации объединяются единой целью, финансированием, ответственностью, а также профессиональным координатором, который получает широкие права по координации работ и перераспределению ресурсов и ответственности в рамках программы.

*Территориальное объединение в рамках наукограда или крупного научного и инновационного центра – технополиса.* Такая организационная форма целесообразна в том случае, если все участники территориально расположены достаточно близко друг от друга и их научно-технический и инновационный потенциал отвечает условиям необходимости и достаточности.

*Инновационная территория.* Эта организационная форма возможна в случаях, когда потенциал определенной территории может быть целиком ориентирован на реализацию научных разработок в рамках полного инновационного цикла. Инновационная территория может возникнуть на базе крупного градообразующего предприятия, научного центра при наличии развитой научно-инновационной инфраструктуры.

*Учебно – научно-производственное объединение (комплекс)* Эта организационная форма может быть использована в том случае, если мощности

объединения достаточно для реализации научных разработок по полному инновационному циклу. Институциональные процессы происходят в крупнейшей отрасли российской экономики – железнодорожном транспорте. По итогам региональных совещаний, посвященных вопросам кадрового обеспечения территориального транспортного комплекса, министерством транспорта в 2005 г. принято решение о создании вертикально интегрированных комплексов. Предстоящая в рамках реализации данных решений реорганизация сети транспортных образовательных учреждений ставит своей целью не простое сокращение их числа, а создание полноценных учебно-научно-производственных комплексов, обеспечивающих интересы отрасли. При этом многие авторы рассматривают университетский комплекс как сложную систему, представляющую собой гетерогенную макросистему образования, включающую совокупность взаимосвязанных основных, вспомогательных и обслуживающих элементов, способствующих достижению экономических, социальных, культурных и иных целей общества. Комплексам присущи следующие особенности: централизованные и территориально обособленные системы, устойчивые взаимосвязи с хозяйствующим субъектом, наличие количественных и качественных характеристик, гарантирующих необходимый уровень конкурентоспособности. В тоже время мы склоняемся к выводу, что принцип объединения учреждений является одной из сложнейших проблем создания инновационных учебно – научных – производственных комплексов.

*Лоббирование интересов* в научно-технической и инновационной сфере. Этот организационный фактор пока недостаточно изучен, хотя его влияние на нововведения трудно переоценить. Можно выделить следующие виды лоббирования:

- научно – образовательное лоббирование: научная номенклатура, различные научные сообщества;
- промышленное лоббирование: руководители крупных промышленных предприятий;
- политическое лоббирование: политическая оппозиция в Государственной Думе;
- территориальное лоббирование: местные руководители, заинтересованные в повышении престижа управляемой территории.

Лоббирование интересов в научно-технической сфере является важным организационным фактором, который нужно учитывать при построении организационно-экономического механизма нововведений, поскольку в этой сфере у различных субъектов всегда будут свои интересы, так же как и возможности их лоббирования.

Организационная поддержка научно – образовательного инновационного направления заключается в создании наиболее благоприятных организационных, управленческих условий для его развития, устранения меж-

ведомственных и иных барьеров, в стимулировании эффективной научной кооперации, специализации или перепрофилировании научно-технических организаций по данному научному направлению, изменении формы собственности, придании определенного статуса, индикативной регламентации организационной формы и т. п.

*Таким образом можем сказать, что инновационная деятельность в области высшего профессионального образования является деятельностью особого рода, направленная на получение и использование новых знаний, технологий; комплекса образовательных, финансовых, организационных, коммерческих мероприятий в целях получения нового продукта (услуги) в востребованного на рынке труда.* Инновационно-образовательная деятельность непосредственно следует за созданием и выявлением новшеств в сфере знаний, образовательных технологий, методик преподавания и состоит в удовлетворения общественной потребности – подготовка специалистов новом востребованном рынком труда.

В материалах Минобразования России 2002 г. представлено понятие «качество образования», которое рассматривается в двух аспектах:

1. Качество результата образовательного процесса: соответствие уровня знаний студентов и выпускников требованиям стандартов.

2. Характеристики системы обеспечения этого качества:

- содержания образования;
- уровня подготовки абитуриентов;
- преподавательских кадров;
- информационно-методического обеспечения;
- материально-технического обеспечения качества подготовки;
- используемых образовательных технологий;
- научной деятельности.

В настоящей работе мы рассматриваем «качество образования» как результат двух составляющих: качество результата образовательного процесса и качество системы, его обеспечивающей.

*Рассматривая повышения качества подготовки специалиста как важнейший результат инновационной деятельности вуза выделяем основные принципы инновационно – образовательной деятельности :*

- единство научного и образовательного процессов и их направленность на экономическое, социальное и духовное развитие общества;
- оптимальное сочетание государственного регулирования и самоуправления научной и инновационной деятельностью в системе образования;
- концентрация ресурсов на приоритетных направлениях исследований;
- поддержка и развитие научно-технического творчества студентов;

- поддержка ведущих ученых, научных коллективов, научных и научно-педагогических школ, способных обеспечить опережающий уровень образования и научных исследований;

- развитие многообразия форм организации научно-исследовательской и инновационной деятельности в системе образования;

- конкурсные начала формирования тематических планов вузов, научно-технических и инновационных программ при обеспечении гласности;

- ориентация учебно-научно-инновационного комплекса системы образования университета на проведение полного цикла исследований и разработок, заканчивающихся созданием готовой продукции;

- поддержка предпринимательской деятельности в научно-технической сфере;

интеграция в международное научно-образовательное сообщество.

*Исходя из предложенных принципов, в качестве системообразующих задач определяем:*

- развитие инновационного потенциала университета (кадрового, образовательного, научного, материально-технического, студенческого);

- изменение образовательной среды (создание условий для инновационной деятельности сотрудников и студентов).

*Факторами успешной организации инновационной деятельности вуза определяем:*

- более качественный уровень образования, построенный на сокращении аудиторной нагрузки и повышении доли и роли самостоятельной работы студентов, за счет широкого использования новых образовательных технологий;

- тесную связь образовательного процесса и научных исследований, широкое вовлечение студентов в научно-исследовательский процесс;

- обновление лабораторного оборудования;

- повышение квалификации и переподготовку профессорско-преподавательского, научного и учебно-вспомогательного персонала;

- обновление образовательных программ, введение новых учебных дисциплин, основанных на использовании современных образовательных технологий;

- развитие международных связей, в том числе по вопросам согласования образовательных программ с вузами зарубежных стран;

- реализация профессионального (практического) обучения различных возрастных групп студентов по сложным и новым профессиям, специальностям, видам профессиональной деятельности;

- разработка модульных учебных программ, учебно-методического, программного, в том числе развитие новых педагогических, информационных технологий профессионального обучения. Причем нужны именно новые

образовательные технологии по эффективному использованию информационных технологий для получения новых знаний;

– апробация новых финансовых механизмов повышения качества процесса и результата профессионального обучения (нормативное подушевое бюджетное финансирование, финансирование кластерных программ ВПО, образовательное кредитование, финансирование целевого профессионального обучения, финансовые параметры модульной учебной программы, поитоговое, грантовое финансирование и др.);

– разработка модельных профессиональных (отраслевых) стандартов, квалификационных требований по новым видам профессиональной деятельности, в том числе региональных и муниципальных компонентов образовательных стандартов. Разработка и апробация сопряженных учебных планов и программ;

– координация деятельности работодателей по диагностике их потребностей в рабочей силе.

В заключении можно отметить, что инновационная деятельность в отличие от иных деятельности вуза представляет достаточно необычный в правовом отношении вид. В федеральном законе не случайно отсутствует перечень субъектов и объектов инновационной деятельности, так как при реализации инновационного процесса правосубъектность исполнителя меняется в соответствии с изменением вида работ или этапа инновационного цикла, что требует определённой научной проработки.

Предложенный теоретический подход ориентирует систему обучения и воспитания университета на использование внутренних резервов ее образовательного, научного потенциала, на структурную перестройку и поиск новых, более эффективных методов и форм деятельности высшей школы.

### Библиографический список

1. **Бовин, А. А., Краковская, М. Я, Чередникова, Л. Е.** Концепции и практика управления инновациями: Учебное пособие. [Текст] / А. А. Бовин, М. Я. Краковская, Л. Е. Чередникова. – Новосибирск: НГАЭиУ, 2002 – 330 с.

2. **Жарский, И. М., Воскресенский, В. И.** О совершенствовании структуры цикла социально-гуманитарных дисциплин в образовательных стандартах нового поколения. [Текст] / И. М. Жарский, В. И. Воскресенский // «Высшая школа», 2007.

3. **EUA's QA policy position in the context of the Berlin Communique.** <http://www.eua.be/index.php?id=354>.

4. **Европейские стандарты и директивы по внутренней гарантии качества в ВУЗах.** <http://www.quality.edu.ru/quality/sk/req/220/>

5. **Информационно-справочный портал поддержки систем управления качеством.** <http://www.quality.edu.ru/>



6. **Документы** типовой модели системы качества образовательного учреждения (методические рекомендации ЛЭТИ по внедрению типовой модели системы качества образовательного учреждения) <http://www.tqm.spb.ru/prdoc.shtml>

7. **Стандарты ИСО**: СТБ ИСО 9000–2000, СТБ ИСО 9001–2001, СТБ ИСО 9004–2001.

8. **Национальная** доктрина образования в Российской Федерации. Электронный ресурс. [www.dvgu.ru/umu/zakrf/doktrin1.htm](http://www.dvgu.ru/umu/zakrf/doktrin1.htm)

9. **Всемирная** декларация о высшем образовании для XXI в.: подходы и практические методы: Электронный ресурс: [http://dod.miem.edu.ru/NPT/\\_00/declare/htm](http://dod.miem.edu.ru/NPT/_00/declare/htm)

10. **Национально** – инновационные системы / Н. И. Иванов. – М.:Наука, 2002 – 224 с.

УДК: 378:004.05

*Е. Г. Матвиевская*

## **АТТЕСТАЦИОННАЯ ЭКСПЕРТИЗА КАЧЕСТВА ПОДГОТОВКИ ВЫПУСКНИКОВ ШКОЛ**

Основная форма государственно-общественного контроля за качеством образования в образовательных учреждениях согласно нормативным документам – аттестация образовательного учреждения.

В соответствии с нормативной базой целью и содержанием аттестации является установление соответствия содержания, уровня и качества подготовки выпускников образовательных учреждений (начальной, основной и старшей образовательных ступеней) требованиям государственных образовательных стандартов (до введения в действие государственных образовательных стандартов необходимо руководствоваться требованиями утвержденных в установленном порядке нормативных актов, определяющих минимум содержания, максимальный объем учебной нагрузки и требования к обучающимся по соответствующей образовательной программе).

К аттестационным показателям образовательного учреждения относятся: исполнение образовательным учреждением (ОУ) требований государственных образовательных стандартов (ГОСов) при организации обучения по образовательным программам соответствующего уровня и направленности в части обязательного минимума содержания основных образовательных программ; максимального объема учебной нагрузки обучающихся, воспитанников; полноты выполнения основных образовательных программ – на основе экспертизы учебных планов, образовательных программ, реализуемых образовательным учреждением, расписания учебных занятий, клас-

сных журналов; соответствие содержания, уровня и качества подготовки выпускников образовательного учреждения требованиям государственных образовательных стандартов – на основе результатов итоговых аттестаций и (или) выполнения специализированных тестовых заданий, контрольных и других квалификационных работ, рекомендованных к применению государственным органом управления образованием соответствующего уровня.

*Под критериями аттестации понимаются значения показателей, рассматриваемых при аттестации образовательного учреждения, свидетельствующих об исполнении (неисполнении) образовательным учреждением государственных требований (с учетом средних для образовательных учреждений определенного типа, вида, категории показателей по региону) в отношении обеспеченности образовательного процесса и предметной обученности выпускников.*

В ходе аттестации образовательного учреждения устанавливается соответствие подготовки выпускников требованиям государственных образовательных стандартов на основе результатов выполнения специализированных тестовых заданий, контрольных и других квалификационных работ.

Для проведения аттестации была разработана и апробирована (в 65 образовательных учреждениях региона) процедура, аттестационная экспертиза, рассматриваемая как средство измерения качества подготовки выпускников школ и получения информации о результатах деятельности педагогических коллективов [7].

В ходе аттестации образовательного учреждения осуществляется экспертиза (а не просто контроль, оценка), так как именно она необходима там, где «объект или ситуация не могут быть однозначно определены при помощи существующих норм или существует... много знаний, точек зрения, позволяющих по-разному трактовать их суть... По существу, такими являются любые ситуации, связанные с образованием, обучением или воспитанием человека» [2, с. 119]. Экспертиза способствует формированию единого подхода к управлению качеством образования, обеспечивая обратную связь, уведомляющую о соответствии фактических результатов деятельности педагогической системы ее конечным целям, ориентирована на стимулирование и повышение мотивации педагога.

Реализацию настоящей процедуры должны осуществлять подготовленные к ней специалисты, в нашем случае педагоги-эксперты, главная задача которых в соответствии с вышеобозначенным подходом – оказание помощи образовательному учреждению в решении выявленных проблем. Иными словами, педагоги-эксперты призваны выполнять не столько функцию контроля и инспектирования, сколько экспертно-методическую функцию, не просто оценивать результаты подготовки учащихся, а, прежде всего, помогать педагогам и учащимся «увидеть свои сильные и слабые стороны на пути

реализации тех или иных приоритетов в области качества образования» [2, с. 35]. При этом реализация методической составляющей аттестационной экспертизы диктует необходимость соблюдения ряда *принципов*, к которым на основе изучения психолого-педагогической литературы правомерно отнести научность, эффективность, иерархическую организацию, гласность, доступность информации, демократичность, объективность.

Остановимся на их краткой характеристике.

*Принцип научности* предписывает педагогам-экспертам использование научно обоснованных средств измерения уровня и качества обученности выпускников (обоснование использования в качестве измерителя материалов, отвечающих научно обоснованным критериям качества), предполагает проверку соответствия контрольно-измерительных материалов двум критериям качества: надежности и валидности.

*Принцип эффективности* аттестационной экспертизы предполагает выбор определенной методики (процедуры) проведения экспертизы, которая может обеспечить полноценную реализацию задач экспертизы при минимальных затратах времени и усилий. Повышению эффективности, считает М. Б. Челышкова [10], способствует выполнение набора требований, на основании которых производится поиск решения по выбору наилучшего сочетания форм и методов.

*Принцип иерархической организации* содержания измерительных материалов можно трактовать в нескольких смыслах. Сущность этого принципа рассмотрена в работах А. Н. Майорова, М. Б. Челышковой, В. А. Хлебникова. Авторы считают, что этот принцип нацеливает на определенную иерархию знаний, умений и навыков при отборе содержания измерительного материала. Проверить все разделы и темы предмета невозможно. Также не составляют исключения и требования стандартов. Е. О. Иванова, В. А. Кальней, И. Г. Пустильник, С. Е. Шишов при анализе подходов к разработке требований к обязательному уровню подготовки выпускников указывают на необходимость ранжировать требования стандартов по степени важности.

В «Концепции оценки достижения учащимися требований общеобразовательного стандарта» утверждается принцип равновесности всех требований стандарта, который на теоретическом уровне предписывает проверку достижения учащимися всех без исключений требований стандартов, однако, ничто не указывает в нем на то, как и когда должна проводиться оценка.

На практике экспертам приходится сталкиваться с тем, что в контрольно-измерительных материалах (КИМах) могут быть выражены далеко не все требования стандартов, т. к. очень велик объем этих требований. Кроме того, трансформации в тестовую форму (а при массовых измерениях целесообразно использование именно тестов) поддается не всякое содержание.

Таким образом, перед создателем измерительных материалов стоит задача минимизации объема требований стандартов.

Следовательно, принцип иерархической организации, ориентированной на практическую разработку средств измерения, нацеливает на отбор укрупненных, наиболее важных требований объектов для отображения их в тестах [10].

*Принцип гласности и доступности информации* предполагает, что все участники процедуры аттестационной экспертизы (руководители ОУ, учителя, родители, учащиеся) имеют возможность получить информацию о процедуре экспертизы через непосредственное общение с экспертами, а также через издаваемые методические материалы, которые, на наш взгляд, должны включать информацию, предоставляющую возможность коллективу ОУ подготовиться к процедуре экспертизы, скорректировать ее с экспертами. Таким образом, процедура является механизмом продуктивного диалога с учащимися, их родителями, органами управления образованием, представителями различных общественных групп, а не просто механизмом контроля, своего рода балансом между контролем и диалогом.

Предложенные методические материалы дают возможность всем задействованным в аттестационной экспертизе лицам сформировать представление о целях процедуры, самой процедуре аттестационной экспертизы, провести самооценку образовательной деятельности вместе с родительским и ученическим сообществом.

*Принцип демократичности* аттестационной экспертизы основывается на возможности каждого заинтересованного участника экспертизы ознакомиться с работами учащихся после их проверки. Руководители отделов образований и образовательных учреждений принимают самостоятельное решение о том, кто будет выступать в роли наблюдателя в ходе экспертизы: руководители органов образования или образовательного учреждения, их заместители, родители, члены попечительских советов или другие лица. Согласно данному принципу, в процедуре проверки работ может принять участие и педагог, работающий в классе, а также другие представители ОУ. Это позволяет учителю увидеть недочеты в работах каждого ученика, пробелы в его знаниях и скорректировать собственную работу в соответствии с полученной информацией.

Успех реализации *принципа объективности* аттестационной экспертизы, в основном, определяется едиными требованиями к процедуре проведения экспертизы, оцениванию уровня и качества подготовки учащихся, качественным составом независимых экспертов, качественными измерительными материалами, прошедшими апробацию. Содержание данного принципа базируется на идеях, заявленных в исследованиях Ю. В. Васильева, Л. И. Дьяченко, Е. О. Ивановой, М. Б. Чельшковой и др.

Таким образом, деятельность педагога-эксперта, осуществляющего процедуру, носит обобщенный интегративный характер, принципы являются ее методологической основой.

Выделяя *функции* экспертной деятельности педагога в ходе аттестационной экспертизы в логике заявленной проблематики, мы придерживаемся следующей системы методологических регулятивов сущностной характеристики функций:

- выражение той роли, которую одно явление выполняет по отношению к другим;
- свойство, часть в действии, его влияние на целое;
- регулярность и последовательность изменений;
- специфическое проявление свойств того единого объекта, определенный вид деятельности объекта через его части и элементы.

Исходя из этих методологических посылок, проанализируем функции деятельности педагога-эксперта. Определение функций нам необходимо для того, чтобы выявить механизмы деятельности педагога-эксперта, позволяющие осуществлять поэтапное оценивание уровня подготовки учащихся образовательных учреждений.

Анализ исследований, посвященных контролю, диагностике, экспертизе, деятельности (В. П. Беспалько, Дж. Глас, Дж. Стенли, И. И. Кулибаба, Э. А. Красновский, Н. М. Розенберг), и данные нашей экспериментальной работы позволили выделить функции экспериментальной деятельности педагога-эксперта.

*Информационно-диагностическая функция* вытекает из сущности экспертизы, которая нацелена на получение информации о соответствии качества обученности требованиям ГОСов. Процедура экспертизы позволяет эксперту выявить пробелы в знаниях учащихся, дать научно-обоснованную информацию о характере проблемы учащихся.

Активизация роли информационно-диагностической функции, на наш взгляд, является важным условием повышения качества подготовки учащихся. С реализацией информационно-диагностической функции связано получение в процедуре экспертизы информации для освоения системы многоуровневой диагностики, выстроенной по единым требованиям на нескольких взаимосвязанных уровнях: внутришкольном, муниципальном, региональном. Такой подход позволяет соотнести качество подготовки учащихся и квалификацию учителя, а также использование полученных баз данных для организации мониторинга качества подготовки на различных уровнях.

Суть *аналитической* функции не сводится только к расчленению целого на составные части. Имеется в виду анализ в широком смысле слова, учитывающий, что есть и синтез – как переход от членения к новому основанию – выводам. В данном случае – переработка профессионально значимой информации. Педагог-эксперт рассматривает результаты экспертизы,

стремясь прийти до их причинного объяснения, постановки диагноза как основы для обстоятельного осознания происходящего, его положительных и негативных сторон. В раскрытии сути данной функции мы опираемся на теорию педагогического анализа Ю. А. Конаржевского, согласно которому анализ понимается как составной компонент любой управленческой функции, в том числе и контроля, как связующее звено с последующей управленческой деятельностью [4].

*Коррекционно-методическая функция* обеспечивает использование полученных в ходе экспертизы данных для изменения содержания, структуры методической работы всех уровней, для принятия управленческих решений, направленных на повышение качества обученности. Таким образом, результат экспертизы, их детальный анализ и рекомендации эксперта становятся основой для коррекции образовательного процесса.

Благодаря коррекционно-методической функции усиливаются аналитическая и прогностическая функции деятельности руководителей. Опора руководителя на научно-методические и психологические службы района, города позволит оказать адресную помощь учителю. Появляется возможность перейти от информационно-демонстрационного содержания методического сопровождения образовательного процесса к персонификации проблемы педагога и их ликвидации. Еще одной составляющей коррекционной деятельности является внесение изменений в функционал руководителей образовательной системы на всех уровнях в соответствии с изменившимися целями.

*Стимулирующая функция* предполагает использование полученной в ходе экспертизы информации для оценки результативности деятельности педагогов и руководителей, их стимулирования.

*Теоретическое осмысление процедуры аттестационной экспертизы позволило определить ее сущностные характеристики:*

– целенаправленность, характеризующуюся целевой ориентацией на установление соответствия подготовки выпускников школ требованиям ГОСов и последующей устремленностью на ликвидацию обнаруженных в ходе аттестационной экспертизы недостатков;

– многофункциональность, которая реализуется через совокупность функций (информационно-диагностической, аналитической, коррекционно-методической, стимулирующей), раскрывающих основные направления деятельности экспертов;

– специфичность содержания, что обусловлено принципами, положенными в основу модели (научности, эффективности, иерархической организации, гласности и доступности информации, демократичности, объективности, добровольности), что потребовало введения этапов, шагов, операций, не свойственных процедуре инспектирования и другим формам контроля, осуществляемым органами управления образованием;

– ограниченность во времени и пространстве, что обусловлено временными рамками проведения этапов, шагов и операций процедуры аттестационной экспертизы (от одного урока до трех месяцев) и осуществлением аттестационной экспертизы в конкретном образовательном учреждении;

– многоуровневая реализация, которая характеризуется возможностью использования модели на разных уровнях вертикали образовательных систем (школа – район – город – регион; школа – училище – техникум – институт).

Необходимость воплощения рассмотренных аспектов в педагогической практике актуализирует проблему разработки технологической карты в помощь педагогу-эксперту для осуществления аттестационной экспертизы в ходе аттестации образовательного учреждения.

Этапы и шаги предложенной процедуры представлены в технологической карте (педагогическое средство, обеспечивающее реализацию основных задач аттестационной экспертизы через последовательное выполнение этапов, шагов, операций).

В основе проектирования технологической карты лежит методология деятельностного подхода (М. С. Коган, А. Н. Леонтьев, Г. В. Суходольский, Г. И. Щукина), согласно которой деятельность рассматривается как система действий, которые, в свою очередь, членятся на операции [3; 5]. Исходя из этого, деятельность рассматривается нами как процессуальное явление, в совокупности действий – этапов в нашем случае, далее шагов, операций.

#### **Мотивационно – прогностический этап.**

*1.1. Формирование группы экспертов.*

*1.2. Подготовка пакета эксперта.*

*1.3. Создание КИМов.*

1.3.1. Определение цели создания КИМов;

1.3.2. Сбор идей, материалов, выбор форм заданий с указанием числа ответов для закрытых заданий;

1.3.3. Разработка плана КИМов (определение процентного соотношения содержания разделов, количества заданий);

1.3.4. Разработка спецификации КИМов;

1.3.5. Проведение экспертизы первого ( чернового ) варианта независимыми экспертами по предметам;

1.3.6. Коррекция КИМов в соответствии с комментариями независимых экспертов;

1.3.7. Проведение повторной экспертизы независимыми экспертами.

1.3.8. Проведение апробации КИМов для определения уровня их сложности и проверки организации процедуры;

1.3.9. Коррекция материалов после апробации;

1.3.10. Проведение повторной экспертизы КИМов;

1.3.11. Проведение повторной апробации КИМов для определения их надежности;

1.3.12. Утверждение окончательного варианта КИМов;

1.3.13. Нормирование КИМов в зависимости от выбранного подхода;

1.3.14. Составление экспертного заключения независимыми экспертами.

*1.4. Создание информационной карты ОУ.*

*1.5. Проведение консультации – инструктажа управленческого звена (руководителей отделов образования и/или ОУ).*

1.5.1. Ознакомление с целями, задачами, условиями, процедурой аттестационной экспертизы, с технологической картой;

1.5.2. Составление предварительного графика проведения экспертизы с экспертами;

1.5.3. Разработка памятки по подготовке ОУ к экспертизе.

## **II. Организационно – целевой этап.**

*2.1. Знакомство эксперта с руководителями и учителями.*

*2.2. Организация процедуры проведения экспертизы.*

2.2.1. Организационный момент;

2.2.2. Раздача КИМов;

2.2.3. Проведение инструктажа учащихся;

2.2.4. Определение времени для работы, ответы эксперта на вопросы учащихся;

2.2.5. Фиксирование момента начала выполнения контрольного задания;

2.2.6. Выполнение учащимися КИМов;

2.2.7. Фиксирование момента окончания работы;

2.2.8. Заключительный момент.

*2.3. Заполнение протокола наблюдателем, учителем, руководителем ОУ.*

*2.4. Проведение экспертизы документов.*

*2.5. Проведение консультационно – методического совещания.*

## **III. Оценочно – аналитический этап.**

*3.1. Проверка работ учащихся.*

*3.2. Обработка результатов экспертизы документов.*

*3.3. Составление аналитической справки.*

3.3.1. Общая информация;

3.3.2. Проведение анализа выполненных работ;

3.3.3. Проведение анализа кадрового обеспечения;

3.3.4. Проведение анализа результатов экспертизы документов;

3.3.5. Составление рекомендаций работникам образования, учителям;

3.3.6. Оформление приложения к аналитической справке.

*3.4. Подведение итогов аттестационной экспертизы.*

3.4.1. Подведение итогов экспертизы всеми экспертами;



3.4.2. Совместное подведение итогов экспертами и руководителями РОО;

3.4.3. Совместное подведение итогов на совещании руководителей ОУ в районе;

3.4.4. Проведение итогового педсовета по результатам экспертизы в ОУ;

3.4.5. Составление плана мероприятий по ликвидации обнаруженных недостатков и определение сроков повторной экспертизы.

#### **IV. Коррекционный этап ( в ОУ ).**

4.1. Декомпозиция целей коррекционной работы.

4.2. Конкретизация планов и рекомендаций, полученных в результате аттестационной экспертизы.

4.3. Оказание методической помощи учителю в организации работы.

4.4. Определение плана подготовки мероприятий для проведения повторной экспертизы.

Разработанная процедура носит универсальный характер, так как ее использование возможно:

- при проведении экспертизы по любому предмету;
- в любых возрастных группах обучающихся;
- для измерения не только результатов обучения, но и личностных достижений учащихся при соответствующем содержании КИМов;
- не только в процедуре аттестации ОУ, но и в ходе мониторинговых исследований качества подготовки учащихся.

Таким образом, созданная в результате теоретического анализа и практического опыта технологическая карта представляет аттестационную экспертизу, реализуемую педагогом-экспертом, как целенаправленную, многофункциональную, ограниченную во времени и пространстве, поэтапно организованную процедуру, направленную на установление соответствия качества подготовки выпускников школ требованиям государственных образовательных стандартов. Вышеобозначенная процедура позволяет не только сравнивать образовательные учреждения по определенным характеристикам, но и определять происходящие качественные изменения с целью корректировки образовательного процесса, принятия коллегиальных управленческих решений по их развитию.

#### **Библиографический список**

1. **Зверева, В. И.** Диагностика и экспертиза педагогической деятельности аттестуемых учителей [Текст] / В. И. Зверева. – М.: УЦ «Перспектива», 1998. – 112 с.
2. **Иванов, Д. А.** Управление качеством образовательного процесса [Текст] / Д. А. Иванов. – М.: Сентябрь, 2008. – 208 с.
3. **Коган, М. С.** Человеческая деятельность [Текст] / М. С. Коган. – М.: Политиздат, 1974. – 328 с.

4. **Конаржевский, Ю. А.** Менеджмент и внутришкольное управление [Текст] / Ю. А. Конаржевский. – М.: Пед. поиск, 1999. – 224 с.
5. **Леонтьев, А. Н.** Деятельность. Сознание. Личность [Текст] / А. Н. Леонтьев. – М.: Политиздат, 1975. – 304 с.
6. **Логинова, Л. Г.** Технология аттестации и аккредитации учреждений дополнительного образования детей [Текст] / Л. Г. Логинова // Сб. науч.-метод. и инструкт. материалов. – М.: АРКТИ, 2002. – С. 58–71.
7. **Матвиевская, Е. Г.** Современная оценка качества образования: теория и практика [Текст] / Е. Г. Матвиевская; Мин-во образования и науки РФ, Федер. агентство по образованию, Оренб. гос. пед. ун-т.- Оренбург: Изд-во ОГПУ, 2007. – 184 с.
8. **Михайлычев, Е. А.** Дидактическая тестология [Текст] / Е. А. Михайлычев. – М.: Народное образование, 2001. – 232 с.
9. **Рындак, В. Г.** Образование. Наука. Творчество. Теория и опыт взаимодействия. Монография [Текст] / В. Г. Рындак. – Екатеринбург: Ур. отделение РАО, 2002. – 394 с.
10. **Чельшкова, М. Б.** Теория и практика конструирования педагогических тестов: Учеб. пособие [Текст] / М. Б. Чельшкова. – М.: Логос, 2002. – 432 с.
11. **Черепанов, В. С.** Экспертные оценки в педагогических исследованиях [Текст] / В. С. Черепанов. – М.: Педагогика, 1989. – 150 с.
12. **Чупин, В. Н.** Аттестация общеобразовательных школ как средство развития целеполагания их руководителей: Автореф. дис... канд. пед. наук [Текст] / В. Н. Чупин. – Самара, 2000 – 18 с.

*УДК 378.1:316.6*

*О. П. Белая*

## **К ВОПРОСУ ОБ ОРГАНИЗАЦИИ КОЛЛЕКТИВНОЙ ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ВУЗА**

В основе организации инновационной деятельности в системе высшего профессионального образования лежит, прежде всего, знание менеджерами специфики интеллектуального ресурса вуза и управление его потенциалом. В настоящее время, в плоскости практического решения инновационных задач, в вузах реализуются различные модели организационных структур: от вовлечения всего профессорско-преподавательского состава, до создания временных, разнородных по составу и профилю проектных групп и привлечения отдельных ученых. Организация эффективной работы таких групп требует осмысления специфики их структуры и закономерностей деятельности.

Разработка проблемы коллектива была начата отечественными исследователями еще в советское время. В результате были выявлены специфические факторы, обуславливающие и регулирующие его возникновение, существование и развитие. Кроме того, было сформулировано определение, согласно которому коллектив – это не просто новый предмет исследования, а новое явление в самой общественной жизни.

Следует отметить, что к категории «коллектив» обращаются исследователи разных научных школ и направлений. Так, в философии осмысление данной научной категории претерпело существенные изменения в связи с трансформацией системы общественных отношений и смещением акцентов с проблем коллектива на проблемы личности. В таком понимании коллектив сочетает интересы личности и общества и основан на общности целей, принципах сотрудничества, выступающих для его членов в виде ценностных ориентаций и норм деятельности.

С развитием общества происходят изменения в функциях и структуре коллектива. Главными из них являются: предметная – непосредственное осуществление задачи, ради которой возник и существует коллектив; социально-воспитательная – обеспечение гармоничного сочетания интересов общества и личности путём развития ее разнообразных способностей. Организационную структуру коллектива определяют задачи, стоящие перед ним. Она может быть одно-, двух- или многоступенчатой.

Коллектив обладает не только формальной, но и неформальной (социально-психологической) структурой, складывающейся на основе личных симпатий и антипатий. Как свидетельствует практика, успешное функционирование коллектива обеспечивается конструктивными отношениями между формальной и неформальной структурами, а положение и ценность индивида в нем определяется преимущественно его личными качествами и способностями, от которых, в значительной степени, зависит характер отношений с членами коллектива.

Научная категория «коллектив» широко используется в концептуальном аппарате педагогики и в педагогической практике. Коллектив в педагогике понимается не только как инструмент воспитания, но и как его главная, первичная цель. Самостоятельной проблемой педагогики является исследование педагогического коллектива, основной целью которого является осуществление педагогической деятельности. К настоящему времени учеными разработаны критерии и признаки успешности деятельности педагогического коллектива [7].

Проблема коллектива – одна из актуальнейших в социальной психологии. В период формирования последней как самостоятельной научной области, исследованиями были охвачены такие проблемы как: особенности формирования коллектива, функции коллективных целей, условия его единения и сплочения, факторы согласования индивидуальных и коллектив-

ных действий, типология коллективов, мотивация коллективной трудовой деятельности (К. А. Абульханова-Славская, В. М. Бехтерев, В. А. Вагнер, К. Н. Корнилов, М. В. Ланге, А. В. Петровский, Ю. П. Платонов, Е. В. Шорохова, и др.). Кроме того, социально-психологическими исследованиями было показано, что включение человека в какую-либо социальную группу приводит к возникновению у него новых свойств, актуализации специфических социально-психологических механизмов взаимодействия, не имеющих места на уровне индивидуальной психической деятельности.

Особо значимым представляется выделение В. М. Бехтеревым [2] главного системообразующего признака коллективного объединения людей – общей цели для осуществления совместной деятельности. По мнению автора, любой нарождающийся самостоятельный коллектив начинает свою жизнь с самоопределения. Он устанавливает и выясняет свои собственные задачи и цели, отмежевывая их от задач и целей других коллективов.

Изучение коллектива в контексте социально-экономических условий жизни общества (Б. В. Беляев) позволило установить, что обладание средствами решения групповой задачи делает члена группы более инициативным, настойчивым, усиливает его влияние в группе.

Весьма интересными представляется исследование Л. С. Залужного [4] о коллективе как социальной целостности людей, не сводимой к сумме индивидов. Автор рассматривает коллектив как взаимодействующую группу лиц, которая обладает способностью совокупного реагирования на тот или иной раздражитель или на целый их комплекс. О степени организованности коллектива он предлагает судить по следующим признакам:

- 1) насколько группа умеет самостоятельно распределять данную ей работу среди своих членов;
- 2) насколько члены группы подчиняются решению коллектива;
- 3) насколько группа умеет синтезировать выполненную ее членами работу.

Несомненный интерес представляет проблема лидерства в коллективе. В этой связи следует отметить так же работы А. С. Залужного, который предложил типологию лидеров (ситуативные и постоянные), проанализировал основные функции лидерства (организация и сплочение коллектива), выделил важнейшие качества лидеров (активность, опытность, высокий уровень умственного развития), описал механизм выдвижения лидера (благодаря обладанию значимыми в среде коллег умениями), показал зависимость характера лидерства от уровня развития группы.

В концептуальном аппарате социальной психологии особое место занимает категория деятельности, используемая в осмыслении проблемы коллектива. К примеру, А. В. Петровский [9] отмечал, что «фактором, превращающим группу в коллектив, является социально значимая, отвечающая как потребностям общества, так и интересам личности, совместная деятель-

ность членов коллектива». Другие исследователи (Н. Н. Обозов) исследуя проблему коллективной деятельности, считают важным выделение условий ее организации, а также разведение понятий о совместной и коллективной деятельности. Это повлекло за собой изучение вопроса о субъекте совместной деятельности и коллектива, как субъекта деятельности.

Важной проблемой активно решаемой в психологии явилось исследование психологической структуры коллективной деятельности. В качестве структурных компонентов коллективной деятельности исследователи выделяют потребность, осознание, мотивацию, установку, цель, мотив, способ, результат действие, направленность, свободу, оценку и др. При сопоставлении индивидуальной и коллективной деятельности можно выделить общие компоненты: мотив, цель, результат. Они, по мнению Ю. П. Платонова [10], обеспечивают статичный характер деятельности, т.к. способны сохранять свои характеристики и функции на протяжении всей деятельности. Вместе с тем такие структурные компоненты, как мотивация, целеполагание и поведение, обеспечивают динамичность деятельности.

В современной литературе, посвященной вопросам управления понятие «коллектив» используется достаточно редко. В основном авторы оперируют понятиями «персонал», «бизнес – команды», «инновационный потенциал» и т. п. Каждое из них, безусловно, может быть использовано для описания инновационных процессов, но в весьма ограниченном, конкретном контексте.

Понятие «персонал» трактуется как личный состав или работники учреждения, предприятия, составляющие группу по профессиональным или служебным признакам [8, с. 514]. Такое определение скорее позволяет выделить основания к классификации кадрового состава и не затрагивает условий осуществления общей деятельности.

Бизнес-команда – группа людей занятых предпринимательской, экономической деятельностью, приносящей доход, прибыль [8, с. 47, с. 286]. Как следует из определения, важной основой такой групповой деятельности является конечный коммерческий эффект.

Учитывая тот факт, что инновационные разработки не повторяются и отличаются новизной, бизнес-команды создаются под конкретную задачу, с выполнением которой такого рода структурное образование перестает существовать, а коллективная деятельность может быть прекращена.

Инновационный потенциал – мера готовности к реализации проекта или программы инновационных стратегических изменений [12]. Это сложное по своей структуре понятие зачастую сводится лишь к кадровому ресурсу. Однако инновационный потенциал обусловлен особенностями структуры внутренней среды (методы управления, организационные структуры, финансирование, кадры, мотивация и т. д.) [12, с. 158].

В качестве фундамента внутренней среды любой организации, учреждения, предприятия рассматривается поведение индивида.

Так, В. Бородкиным [3] отмечается, что в основе системно-интегрированной теории предприятия лежит изучение процессов взаимодействия и взаимопроникновения потока ресурсов, ценностей, культур и институциональных подвижек в его внутренней среде. При этом внутренняя среда может быть представлена как многослойная пирамида, в основании которой находится группа уровней: ментальный, культурный, когнитивный и т. д.

Однако следует заметить, что, несмотря на формальные и существенные различия в названиях подобных образований в организации их деятельности лежат закономерности функционирования коллектива.

Как нам представляется, формирование, и развитие коллектива принадлежит к числу организационных процессов. В качестве основных факторов формирования коллектива можно выделить следующие:

1) широкое применение коллективных форм совместной деятельности, создание системы функциональной, материальной, информационной, организационной, управленческой взаимосвязанности и взаимозависимости членов коллектива;

2) обеспечение компетентного руководства и положительного личного примера руководителя;

3) целенаправленное формирование самосознания коллектива, ориентация его на самосовершенствование и превращение в субъект управления.

В контексте рассматриваемого в данной работе вопроса важным следует признать определение особенностей деятельности коллектива инновационного вуза. Задачи деятельности таких коллективов определяются направлениями государственной инновационной политики в сфере науки, образования и технологий, а также инновационной политики самого вуза.

На наш взгляд, в целях организации инновационной деятельности в вузе, прежде всего, необходимо исследовать коллектив с точки зрения:

1) его возможностей для включенности в научное творчество в форме разнообразных научных групп и исследовательских объединений, лабораторий, научных школ, временных исследовательских коллективов, создаваемых под конкретный проект;

2) личностных особенностей членов научных коллективов, характера самовыражения, креативности, конформности и т. д.;

3) групповых целей инновационной деятельности, мотивации, существования общего видения проблемы, норм, системы ролевого взаимодействия;

4) эффективности форм стимулирования деятельности, совпадения личных целей и целей деятельности вуза.

На наш взгляд важным, фактором организации коллективной инновационной деятельности и в целом формирования кадровой политики является высокая детерминация инновационного процесса от состояния вне-

шной среды. В этих условиях возникает проблема оценки восприимчивости кадров к инновационным изменениям и использование психологических закономерностей при формировании работоспособного коллектива. Однако в условиях вуза кардинальная переориентация кадровой политики сложна, а иногда и просто невозможна в связи с требованиями к кадровому, методическому, информационному обеспечению образовательного процесса.

Исследователи особенностей отношения членов коллектива к постоянным изменениям отмечают феномен сопротивления, который не способствует консолидации усилий отдельных членов для достижения целей коллективной деятельности (С. О. Белова, Дж. Хант и др.). Причинами сопротивления на уровне индивида, по мнению психологов, являются подсознательные процессы обеспечения безопасности. В качестве угроз выделяют такие как: страх перед неизвестностью, стремление сохранить привычные условия деятельности, страх оказаться в худшем материальном положении, ощущение угрозы статусу и др.

Превращение инновационной деятельности в обязательное условие функционирования современных вузов, в ведущий фактор обеспечения качества научной и образовательной деятельности обуславливает возрастание роли отдельной личности в структуре коллектива. Учитывая современное понимание инноваций, важно отметить, что роль ученого не ограничивается постижением сущности созданных продуктов, технологий и т. д. Он должен воплотить в конкретный продукт потенциальные потребности общества, предложить новые, пока еще не очевидные идеи. Эти процессы вызревания и реализации новых идей основываются на психологических механизмах предвидения, научного творчества, психологических составляющих личностных качеств ученого, мотивации поведения, креативности мышления, интеллекта и др.

Подход к творческому потенциалу как интегральному феномену был осуществлен отечественными психологами, выдвинувшими концепцию творческой одаренности как общей психологической предпосылки творческого развития. В соответствии с этой концепцией, выделяются следующие структурные компоненты творчества: доминирующая роль внутренней мотивации; творческая активность, выражающаяся в постановке и решении проблем; возможность достижения оригинальных решений; возможность прогнозирования решения; способность к созданию идеальных эталонов, обеспечивающих высокие эстетические, нравственные, интеллектуальные оценки и др.

Необходимо подчеркнуть, что научное творчество требует определенной культурно-ценностной ориентации личности и соответствующих ей особых способов восприятия деятельности. Оно ориентировано не на приспособление к сложившимся конкретно-социальным, логическим, психологическим

и другими условиям, а на их преобразование, нередко связанное с риском, угрозой авторитету.

В последние годы предпринимаются попытки ввести в научный оборот понятие «инновационный интеллект личности» (О. Ю. Ефремов, С. В. Литвиненко, О. А. Распопин, Л. А. Холодкова, В. П. Чернолес, И. В. Шабловский и др.). Это образ мыслей, позволяющий осознать и проанализировать возникшее в культуре противоречие и для его устранения выдвинуть идею и реализующее его творческое решение, которого не было на предшествующих стадиях развития культуры, после чего с учетом возможных последствий способствовать его социализации в культуре.

По мнению исследователей, инновационный интеллект личности включает: аналитический, творческий и практический интеллект, которые и обуславливают продуктивность инновационной деятельности.

Как показывают исследования, новые научные открытия, систематическое обновление прежних знаний и инновационных продуктов совершаются человеком в процессе индивидуальной мыслительной деятельности. В контексте организации инновационной деятельности возникает задача привлечения к планированию, постановке цели, созданию и оценке результатов инноваций как можно большего числа членов вузовского коллектива. Это влечет за собой создание условий для реализации индивидуального стиля деятельности, интеграции научных идей за счет включения в инновационную деятельность вузов работников разной профессиональной направленности, но обладающих индивидуально-психологическими качествами, обеспечивающими эффективность деятельности всего коллектива.

На наш взгляд, существенное влияние на плодотворность инновационной деятельности коллектива в вузе оказывают:

1. определение направления исследования;
2. компетентное распределение исследовательских функций в соответствии с научным, ролевым статусом и ожиданиями ученых;
3. психологически обоснованный подход к мотивированию инновационной деятельности и научного творчества;
4. определение научного лидера в творческой группе;
5. пропаганда результативных инновационных разработок и система позитивных отношений с бизнесом и общественностью в целом;
6. система стимулирования.

Для эффективной организации инновационной деятельности вузовского коллектива необходимо творческое общение, которое стимулирует научный поиск и выдвижение оригинальных идей, постоянное их осмысление и оспаривание, как во внутреннем плане самого ученого, так и с оппонентами. В системе конструктивных контактов формируется ценностный аспект деятельности научного сообщества.



В то же время, коллективная инновационная деятельность предполагает построение исследовательской программы, распределение научных функций между сотрудниками по уровню и методам изучения объекта, по степени проявления когнитивных, личностных особенностей участников совместной деятельности, востребованных спецификой инновационной разработки. В этой ситуации создается предметная основа для тесного взаимодействия членов коллектива, а предметное общение становится важным условием решения, как общих проблем жизнедеятельности творческой группы, так и индивидуальных научных задач ее сотрудников.

Целостность инновационного процесса не исключает многопрофильности его участников. Применительно к вузовской практике такие этапы инновационного процесса как прогнозирование основных тенденций разрабатываемых проблем и мониторинг, исследование потребностей рынка, оценка инновационного потенциала вуза, коммерциализация разработок, финансирование реализуются различными коллективами, часть которых может функционировать вне структуры вуза. Так, В. Г. Зинов [6] выделяет шесть основных групп участников инновационного процесса: авторы разработок, руководители научно-технических организаций, менеджеры, формирующие бизнес – предложения, руководители структур, обеспечивающих поддержку проектов, стратегические партнеры, инвесторы.

В этих условиях коллектив следует рассматривать как явление, обладающее сложной структурой, специфической системой отношений и системой интегративных связей. Высокая степень согласованности поведения всех участников инновационного процесса является непременным условием достижения цели. Независимо от их числа эффективность деятельности коллектива зависит в первую очередь от степени его сплоченности, единства поведения его членов, основанного на общности интересов, ценностных ориентаций, целей и действий по их достижению.

Немаловажным фактором обеспечения согласованности действий многопрофильного инновационного коллектива является создание эффективной структуры управления. Структура управления инновациями весьма чувствительна к влиянию человеческого фактора – социальной структуры персонала, его способности к созданию инноваций, принятию нововведений, компетентности и взаимоотношений в коллективе. Участие разнопрофильных коллективов в решении инновационных задач обозначило необходимость построения новых корпоративных моделей управления.

В современных исследованиях при описании коллектива авторы нередко обращаются к понятию «корпоративная культура». При этом подчеркивается, что корпоративная культура включает общую для всех членов трудового коллектива систему ценностей.

Как нам представляется инновационная активность вузовского коллектива, результативность и востребованность разработок, ориентация на пос-

тоянные изменения формируют корпоративную культуру через инновационную культуру. Устойчивые традиции способствуют формированию определенного имиджа коллектива и вуза в целом.

Желание идентифицировать себя с коллективом, стремление к принятию или страх отвержения (аффилиация) выступает достаточно сильной мотивацией человека, определяющей потребность быть членом коллектива, стили поведения и общения. Именно это приводит к большой эффективности коллективной инновационной деятельности.

Таким образом, научный подход к формированию инновационных коллективов вузов позволяющий учесть особенности научной деятельности, личности ученых, работающих в условиях инновационных коллективов, будет способствовать повышению эффективности целостного инновационного процесса.

Важнейшим условием системного функционирования инновационного процесса в вузе является кадровая политика, ориентированная на формирование коллектива, способного к непрерывному научному поиску, созданию инноваций и развитию целостного инновационного процесса.

#### Библиографический список

1. **Белецкий, Н. П.** Управление персоналом: Учебное пособие [Текст] / Н. П. Белецкий, Ройш П. Мн.: Интерпрессервис. Эхоперспектива, 2002. – С. 35–36.
2. **Бехтерев, В. М.** Коллективная рефлексология. [Текст] / В. М. Бехтерев. – Пг., 1921. – С. 19–20, 25–26.
3. **Бородкин, В.** Проблемы теории и практики управления. [Текст] / В. Бородкин. – 2003. - № 6. – С. 107–111.
4. **Залужный, Л. С.** Учение о коллективе. [Текст] / Л. С. Залужный. – М.; Л., 1930.
5. **Здравомыслов, А. Г.** Потребности. Интересы. Ценности. [Текст] / А. Г. Здравомыслов. – М., 1986.
6. **Зинов, В. Г.** Проблемы инновационно-технологического развития [Текст] / Наукоедение. – 2003. – № 4. – С. 41–60.
7. **Немов, Р. С.** Психология. [Текст] / Р. С. Немов. – М.: Просвещение: Владос, 1995. – 326 с.
8. **Ожегов, С. И., Шведова, Н. Ю.** Толковый словарь русского языка: 80000 слов и фразеологических выражений [Текст] / С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова. / Российская академия наук. Институт русского языка им. В. В. Виноградова. – 4-е изд., дополненное. – М.: Азбуковник, 1999. – 944 с.
9. **Петровский, А. В.** Личность. Деятельность. Коллектив. [Текст] / А. В. Петровский. – М., 1982. – 5 с.
10. **Платонов, Ю. П.** Психология коллективной деятельности. [Текст] / Ю. П. Платонов. – Л., 1990. – 16 с.
11. **Сорокин, Б. Ф.** Философия и психология творчества. Ч.2, <http://philosophy.allru.net>

12. **Управление** инновациями: В 3-х кн. Кн. 3. Базовые компоненты управления инновационными процессами: Учеб. пособие [Текст] / А. А. Харин, И. Л. Коленский, Н. Н. Пущенко и др.; Под ред. Ю. В. Шленова. – М.: Высш. Шк., 2003. – 240 с.

УДК 371

*А. А. Муравьев, М. А. Петрова*

**СОСТОЯНИЕ И ОСНОВНЫЕ ПОДХОДЫ  
К РАЗВИТИЮ НАЧАЛЬНОГО И СРЕДНЕГО  
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ  
(НА ПРИМЕРЕ НОВОСИБИРСКОЙ ОБЛАСТИ)**

Рыночные преобразования и продолжающееся оживление во многих отраслях экономики рожают повышенный спрос на квалифицированную рабочую силу. Профессионализм и квалификация – решающие факторы, определяющие возможность удачного трудоустройства и получения достойной зарплаты. Особенно актуально это для такого мегаполиса, как Новосибирск. Никто не сомневается, что Новосибирск опережает другие регионы по социально-экономическому развитию. Удержаться на таком высоком уровне невозможно без грамотных кадров. Если хорошо подготовленных специалистов нет, то ни о какой технологической модернизации, ноу-хау не может быть и речи.

В настоящее время на территории Новосибирской области функционируют 68 учреждений начального профессионального образования, 63 учреждения среднего профессионального образования, имеющих соответствующую нормативную правовую базу на ведение образовательной деятельности.

В учреждениях начального профессионального образования обучается 19200 учащихся, в учреждениях среднего профессионального образования 67000 студентов.

В Новосибирске разработана целевая программа развития учреждений начального и среднего профессионального образования. Эти две сферы образования, учебные заведения которых сосуществуют под общим руководством, должны насыщать рынок труда конкурентоспособными рабочими и специалистами. Сегодня люди, которые чувствуют себя в ответе за развитие системы образования в обществе, как правило, оказываются перед выбором: либо стать проводниками культуры полезности и через образование формировать и штамповать личности по какому-либо шаблону, либо заняться вопросом построения такой организации, которая помогла

бы каждому человеку найти себя. От того, какой путь они изберут, зависят место и миссия образования в обществе: в первом случае образование будет плестись в хвосте общества, во втором – обеспечивать его развитие. Существующая ситуация показывает, что реформу профобразования имеет смысл проводить по второму сценарию.

Учреждения начального профессионального образования выполняют три важнейшие функции – социальной адаптации учащихся через получение начального профессионального образования высокого уровня, экономическую – воспроизводство квалифицированных кадров рабочих и специалистов для всех отраслей экономики мегаполиса и воспитательную.

В целях повышения эффективной деятельности и оптимизации сети федеральных, областных государственных образовательных учреждений начального и среднего профессионального образования, реализации отраслевого принципа подготовки рабочих кадров, соответствия организации образовательного процесса, рационального использования государственного имущества Новосибирской области, проходит оптимизация сети учреждений начального профессионального образования по пути создания на их базе ресурсных центров и автономизации образовательных учреждений.

Нынешний этап развития системы профессионального образования связан с необходимостью реформирования в условиях оптимального ресурсного обеспечения. Возраст учебных комплексов превысил 40-летний рубеж. Средний показатель износа основных фондов достиг 85–90%. Станочный парк и техническое оборудование, используемое в учебном процессе, устарели физически и морально! Поэтому необходимы дополнительные вложения в укрепление материально-технической базы, оснащение учреждений начального и среднего профессионального образования современными техническими средствами обучения, методическими пособиями, информационно-коммуникационными технологиями. Учреждения проводят определенную работу по привлечению дополнительных средств, но пока это недостаточно активная работа.

Для того чтобы исправить сложившуюся ситуацию, нужны серьезные дополнительные бюджетные вливания в развитие материально-технической базы учреждений начального и среднего профессионального образования. В рамках бюджета Департамента образования это возможно только через смену приоритетов областной целевой программы «Развитие образования Новосибирской области» в пользу профессионального образования. Однако это серьезно ослабит позиции других уровней образования, реализуемых в учреждениях образования Новосибирской области. Поэтому хотелось бы изучить возможность принятия на уровне области отдельной программы укрепления и обновления учебно-материальной базы образовательных учреждений начального и среднего профессионального образова-

ния, являющейся основой подготовки высококвалифицированного рабочего и специалиста.

Динамичной модели социально-экономического развития региона должна соответствовать система образования, быстро реагирующая на запросы рынка труда, стимулирующая экономический рост востребованных специалистов, способных эффективно работать в конкурентной экономической среде.

Сегодня даже скептики не сомневаются в том, что переход на знаниевую экономику, кластерную организацию ряда отраслей требует соответствующих изменений в системе подготовки и повышения квалификации кадров. Стратегия развития начального и среднего профессионального образования должна быть ориентирована на текущие и перспективные потребности рынка труда, а также на развитие наукоемких производств. Учреждения, осуществляющие подготовку профессионалов, востребованных на локальных рынках, должны выстроить систему стратегического социального партнерства с малыми предприятиями, государственными и муниципальными организациями.

Подготовка рабочих кадров должна проводиться на основе заключения трехсторонних договоров с работодателями (училище-учащийся-работодатель).

Анализ состояния подготовки кадров в системе профессионального образования показал, что за последнее десятилетие нарушились традиционные связи учебных заведений с работодателями, ослабло влияние профессиональных сообществ на развитие образовательной системы.

Но имеются и положительные изменения, например, учебные заведения профессионального образования, такие как: Новосибирский авиационный технический колледж, Химико-технологический колледж, ПУ № 1 приняли участие и **выиграли конкурсы** в национальном проекте «Образование» и на сегодняшний день внедряют инновационные образовательные программы. Профессиональные училища №№ 50, 62, промышленный колледж, техникум печати, техникум легкой промышленности и сервиса продолжают работу по участию в конкурсе на право получения гранта.

Руководители перечисленных ОУ убедили своих социальных партнёров в том, что сотрудничество с их учреждениями **ВЫГОДНО** и им по силам совместная реализация серьезных финансовых проектов. С другой стороны, нарастает дисбаланс спроса и предложения на рынке труда, связанный с соотношением уровней профессионального образования. На предприятиях ощущается нехватка квалифицированных рабочих с начальным профессиональным образованием.

В этих условиях прогнозирование потребностей рынка труда рассматривается как важный компонент механизма управления кадровым потен-

циалом региональной составляющей эффективной модели взаимодействия региональной системы профессионального образования и рынка труда.

Анализ настоящей ситуации в системе среднего и начального профессионального образования Новосибирской области позволяет сделать следующий вывод:

*разрыв между требованиями, которые предъявляются со стороны потребителей профессионального образования (государство, работодатели, граждане, местные сообщества) к выпускнику этой системы, и существующим качеством подготовки рабочих и специалистов.*

Причины этого в следующем:

- устаревание стандартов начального профессионального образования;
- ослабление существовавших учебно-производственных и социальных связей между образовательными учреждениями и предприятиями;
- отсутствие механизмов учета потребностей предприятий, организаций населения в востребованных и перспективных профессиях;
- устаревание материально-технической базы учреждений;
- неэффективная организация системы управления на разных уровнях: межведомственном, отраслевом, уровне учреждений и на уровне взаимодействия разных экономических субъектов (предприятий, фирм, населения и образовательных учреждений).

Сегодня идет интенсивная работа в таких приоритетных направлениях модернизации сети учреждений профессионального образования, как реализация колледжами интегрированных программ НПО и СПО.

Динамично меняющиеся потребности рынка труда делают наиболее перспективной модель многоуровневого учреждения, реализующего программы как начального, так и среднего профессионального образования, и предоставляющего возможность продолжить образование по выбранной специальности или пройти переподготовку. Это позволяет при значительном уменьшении числа учебных заведений, концентрации образовательных ресурсов сохранять численность обучающихся.

В течение 2008-2009 учебного года планируется создание ОУ системы НПО – школа – непрерывного профессионального образования (строительство, общественное питание, сфера обслуживания и пр.) в г. Новосибирске, что позволит создать пространство образовательных услуг при интеграции различных образовательных учреждений (преемственность).

В университетском комплексе реализуются гибкие образовательные приоритеты по подготовке кадров на двух и трех уровнях, созданы условия для дифференциации обучения и интеграции начального, среднего и высшего профессионального образования, подготовки инженеров, владеющих в полном объеме квалификациями рабочего и техника.

Нужно задуматься и над ассоциативной интеграцией общеобразовательных и профессиональных учреждений на основе введения профильного обучения в школах.

Ключевой фактор развития области – социальная защищенность её жителей. Поэтому система профессионального образования должна создать условия для овладения учащимися наряду с профессиональными компетентностями – социальными, обеспечивающими активное включение человека в экономическую, политическую жизнь области, в числе которых выявление и учет потребностей педагогических работников системы НПО и СПО в повышении квалификации в соответствии с перспективами развития производства; увеличение объёмов (выделение целевых мест в учреждениях профессионального образования Новосибирской области) подготовки мастеров производственного обучения и преподавателей, в том числе по системе непрерывного профессионального образования; формирование и обучение группы резерва руководителей УНПО и СПО.

Соотношение подготовки рабочих кадров для ведущих отраслей экономики в системе НПО Новосибирской области:

- Общественное питание, производство пищевой продукции, торговля и сфера обслуживания – 22,9%;
- Металлообработка – 5,7%;
- Строительство – 12,4%;
- Промышленность – 21,2%;
- Профессии общие для всех отраслей экономики – 4,6%;
- Сельское хозяйство – 15,1%;
- Должности служащих – 8,2%;
- Транспорт – 13,7%.

Такое соотношение свидетельствует о наличии дисбаланса в отношениях областного рынка труда и учреждений профессионального образования. Произошло размывание профилизации учреждений, во многом нарушилась связь учреждений и предприятий, организаций на подготовку под реальный заказ. Соотношение подготовки специалистов для ведущих отраслей экономики области в системе СПО составляет:

- Образование – 12%;
- здравоохранение – 9%;
- Экономика и управление – 21%;
- Сельское хозяйство – 3%;
- Транспортные средства – 8%;
- Строительство и архитектура – 6%.
- Искусство – 3%
- Промышленность – 28%
- Социальные и гуманитарные науки – 10%

К сожалению, предприятия пока не рискуют прогнозировать свои ближайшие перспективы и тем более долгосрочные экономические перспективы. И это значит, что в треугольнике социальных партнерств «образовательное учреждение – работодатель – служба занятости» пока отсутствует самое главное звено «работодатель». Между тем, именно от этого звена системы зависит, насколько эффективно будет преобразована региональная система подготовки кадров в учреждениях профессионального образования в соответствии с требованиями рынка (новые стандарты, учебные планы и рабочие программы).

Стратегической целью любого учебного заведения должно быть повышение качества обучения. В нынешних условиях работодатели предъявляют новые требования к качеству профессионального образования молодых рабочих, главное для которых – умение адаптироваться в производственном коллективе и профессиональная мобильность в часто меняющихся условиях труда. Система профессионального образования сегодня реально нуждается в активном включении работодателей и других социальных партнеров не только в управление и финансирование образовательных учреждений, но также в определение необходимых выпускникам объема знаний, навыков, умений и их оценки.

**Общая демографическая ситуация в области имеет место быть.**

Год	Количество выпускников общеобразовательных школ	
	на базе 9-и классов	11-и классов
2005	33719	24641
2006	27867	23979
2007	25992	22231
2008	22604	20587
2009	21606	Нет прогноза
2010	24646	Нет прогноза

***Но увеличение числа выпускников девятых классов в 2010 году свидетельствует, что демографический спад будет преодолен и носит временный характер.***

Однако анализ потенциала системы начального и среднего профессионального образования Новосибирской области, а также широких возможностей социального партнерства образовательных учреждений с работодателями позволяет нам прогнозировать расширение подготовки кадров под реальный заказ и преодоление с минимальными потерями демографического спада. Основой этого явится внедрение новых типов образовательных учреждений (например, автономное ОУ и пр.) и инновационных организационных форм (дистанционного и модульного обучения).



В системе начального профессионального образования Новосибирской области занято 610 преподавателей; 741 мастер производственного обучения.

Укомплектованность штатов учреждений начального профессионального образования преподавателями составляет 73.3%, мастерами производственного обучения – 64.3 %.

В связи с отсутствием системы продвижения в деловой и профессиональной карьере, низким уровнем заработной платы произошел отток высококвалифицированных мастеров производственного обучения.

В тоже время, значительная часть учреждений области утратила связи с производственными структурами, сократив количество обучаемых, оставив без изменения содержание образовательных программ. Изменение институционального статуса ряда учреждений, в некоторых случаях, также не привело к улучшению качественных показателей.

Образовательные стандарты по профессиям и специальностям профессионального образования и процедура их утверждения постоянно запаздывают по отношению к требованиям, предъявляемым работодателями.

*В соответствии со стратегическими ориентирами профессионального образования, определенными на основе инвестиционных проектов, в течение следующих лет на территории Новосибирской области необходимо развернуть деятельность по следующим приоритетным направлениям:*

1. Ориентация на рынок труда с учётом интересов потребителей профессионального образования (государство, работодатели, граждане, местные сообщества).
2. Развитие образовательного процесса в системе начального и среднего профессионального образования.
3. Развитие ресурсной базы системы начального и среднего профессионального образования.
4. Совершенствование управления системой начального и среднего профессионального образования.

Для большей ориентации на рынок труда, интересы потребителей услуг профессионального образования необходимы следующие действия, направленные на учет интересов потребителей услуг профессионального образования:

– создать механизм взаимодействия с отраслевыми подразделениями области, инвесторами и работодателями по осуществлению прогноза потребностей рынка труда;

– разработать и утвердить региональные нормативные акты формирования регионального заказа на рабочих и специалистов соответствующего конъюнктуры областного рынка труда;

– организовать целевые наборы для подготовки рабочих и специалистов разных уровней по заказам на хоздоговорной основе с заключением гражд-

данами соответствующих контрактов с образовательными учреждениями и работодателями.

*Для реализации задачи развития основного профессионального образования в сочетании с дополнительным профессиональным образованием, необходимо провести ряд мероприятий, направленных на эффективное функционирование системы непрерывного профессионального образования:*

– разработать адекватную целям непрерывность содержания, организационные формы и методы профессионального образования (построить модульные образовательные программы, реализуемые на базе существующей инфраструктуры среднего и начального профессионального образования);

– развивать систему подготовки, повышения квалификации и переподготовки взрослого населения (организации областных семинаров, конференций, способствующих увеличению эффективности деятельности структур повышения квалификации);

– разработать механизм информирования органами государственной власти и местного самоуправления, центрами занятости населения, предприятиями, общественными объединениями имеющихся институтов повышения квалификации и переподготовки об изменениях на рынке труда, перспективных потребностях области, ориентирах социальной политики.

Должно быть разработано новое поколение образовательных программ, учитывающих реальные потребности рынка труда, профессиональных стандартов, которые формируются различными отраслями экономики области.

В нашей области исследованием и внедрением модульных программ занимается кафедра «Методологии и методики профессионального образования» Новосибирского института повышения квалификации и переподготовки работников профессионального образования.

Для развития основных экономических кластеров области необходимо создание отраслевых Ресурсных центров на базе учреждений (ресурсный центр строительства и деревообработки, лёгкой промышленности; общественного питания, торговли, производства пищевой продукции и сферы обслуживания). Без развития региональной системы методического обеспечения невозможно дальнейшее развитие учебно-воспитательного процесса, основанное на таких логичных, последовательных и отвечающих современным тенденциям действиях, как координация эффективного функционирования областных методических структур, систематическое повышение квалификации и расширение функций методических работников образовательных учреждений (в том числе ресурсных центров профессионального образования); обеспечение учебно-воспитательного процесса новыми техническими средствами обучения, методическими пособиями, учебниками, информационно-коммуникационными технологиями.

Для создания системы непрерывного профессионального образования нужно обеспечить преемственность программ различных уровней: общего и профессионального образования. Предпосылкой внедрения модели самоопределения обучающихся и создания других финансовых схем, способствующих интеграции, будет создание организационных и правовых условий преемственности, взаимоучета, стандартизации требований образовательных программ общего, среднего и начального профессионального образования, в числе которых апробация и внедрение модели реализации профессионального самоопределения учащихся и предпрофессиональной подготовки на старшей ступени общего образования и создание эффективных организационно-финансовых схем, способствующих интеграции образовательных программ общего среднего образования (предпрофильное обучение).

Основным механизмом реализации данного направления является сквозная стандартизация профессионально-образовательных программ. Другой механизм состоит в создании специальных учебных комплексов: школа – НПО, школа – СПО, НПО – СПО, НПО – СПО – ВПО, реализующих программы общего, начального, среднего и высшего профессионального образования, повышения квалификации, профессиональной переподготовки взрослых.

Для осуществления системных изменений необходимо развитие инфраструктуры поддержки инновационной деятельности и распространения её результатов. Подобная инфраструктура должна быть ориентирована на создание современной нормативно-правовой и материально-технической базы, обновление программ развития учреждений, проектные инновационные команды, аналитику, независимую оценку качества образования.

Для успешного решения задач модернизации системы среднего и начального профессионального образования должна быть сформирована система новых показателей, отражающих потенциал и тенденции пространственного развития образования области.

По сути, речь идет о создании единого профессионально-образовательного пространства области, обеспечивающего индивидуальную успешность каждого жителя, становление и воспроизводство территориальных сообществ.

*Н. В. Силкина, О. И. Сидоров, Т. И. Суздальцева*

**ПОВЫШЕНИЕ КАЧЕСТВА ПОДГОТОВКИ КАДРОВ  
В СИСТЕМЕ АТОМНОГО ЭНЕРГОПРОМЫШЛЕННОГО  
КОМПЛЕКСА НА ОСНОВЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ  
ИПК И СЛУЖБ УПРАВЛЕНИЯ ПЕРСОНАЛОМ**

Федеральной целевой программой «Развитие атомного энергопромышленного комплекса России на 2007–2010 годы и на перспективу до 2015 года», принятой правительством России в октябре 2006 г., поставлена задача ускоренного развития атомной энергетики для обеспечения геополитических интересов страны и энергетической безопасности Российской Федерации. Программа предусматривает финансирование не только строительства атомных станций, которые обеспечат производство электроэнергии в России к 2030 году до 23% общего объема, но и повышение качества подготовки персонала занятого в Российском атомном энергопромышленном комплексе (далее – РАЭПК).

Предусмотренное программой реформирование отрасли, переход системы в режим инновационного развития предопределяет рост требований, предъявляемых к персоналу, работа которого имеет определенную специфику по сравнению с другими специалистами, работающими в наукоемких отраслях.

Опыт аварий, в частности таких, как на Чернобыльской АЭС и АЭС «Три Майл Айленд» (США) актуализировал проблемы, связанные с человеческим фактором. Проведенный авторами статьи теоретический анализ показал, что проблемам безопасности атомных станций посвящено большое количество работ российских и зарубежных ученых (В. Н. Абрамова, В. И. Борисенко, А. М. Бахметьева, Л. Н. Воронина, Б. Г. Гордон, Р. Е. Засорина, В. И. Пампура, О. Б. Самойлова, Г. Б. Усынина и ряда других).

Исследователи подчеркивают роль персонала в возникновении аварийных ситуаций на атомных объектах и говорят о высокой ответственности систем профессионального и дополнительного профессионального образования (подготовки, переподготовки, поддержания квалификации персонала) в вопросах безопасности и надежности производства.

Однако многие вопросы, связанные с повышением квалификации персонала в РАЭПК требуют более глубокого изучения. К таким вопросам относятся: повышение квалификации персонала в рамках компетентностного подхода; методики подготовки специалистов на основе дистанционных технологий обучения. Можно отметить, что методические разработки, имею-

щиеся в Центрах подготовки кадров и в Институтах повышения квалификации, не полностью отвечают современным требованиям, и предлагаемые программы обучения не всегда учитывают требования заказчика, и т. п.

Авторами данной статьи проведен анализ нормативно – правовых документов и материалов, связанных с подготовкой кадров атомного энергопромышленного комплекса.

Можно сказать, что проблеме подготовки и профессионального обучения персонала в атомной энергетике уделено значительное место. Это находит отражение в работах В. М. Аксенова, С. П. Аксиненко, С. П. Бердюгина, А. Ф. Дьякова, Н. И. Ищенко, А. М. Карякина, В. С. Каекина, В. Н. Нуждина, В. Н. Озеркова, В. Г. Работаева, Ю. Н. Селезнева, В. С. Щебнева, Ю. П. Щербака, и др.

В ряде работ отмечается, что система подготовки кадров атомных станций проводится на базе высококлассного оборудования, а в ряде случаев с участием международных наблюдателей.

Так в рамках программ, направленных на повышение противоаварийной готовности, ежегодно на одной из АЭС концерн «Росэнергоатом» проводит комплексное противоаварийное учение, в котором принимают участие представители различных министерств и ведомств. В 2004 г. такие учения прошли на Белоярской АЭС, а в 2005 г. – на Кольской АЭС, в 2007 г. на Нововоронежской АЭС. Проведенные учения получили высокую оценку со стороны международных наблюдателей Армении, Германии, США, Украины, Финляндии, Франции.

Контент-анализ нормативно – правовой базы в области дополнительного профессионального образования атомного энергопромышленного комплекса позволяет говорить о ее создании и успешном функционировании (табл. 1).

Таблица 1.

**Основные нормативно-правовые документы подготовки кадров РАЭПК**

Отраслевые стандарты	Основное содержание стандарта
1	2
ОСТ 95 10581–2003	«Система менеджмента качества организаций, в состав которых входят радиационно опасные и ядерно опасные производства и объекты. Управление персоналом. Профессиональное обучение персонала. Общие требования»
ОСТ 95 10584–2003	«Квалификация и компетентность персонала. Общие требования»
ОСТ 95 10586–2003	«Профессиональное обучение персонала. Требования к квалификации инструктора профессионального обучения»

Окончание таблицы

1	2
ОСТ 95 10587–2003	«Профессиональное обучение персонала. Требования к программам подготовки и поддержания квалификации инструкторов профессионального обучения»
ОСТ 95 10588–2003	«Профессиональное обучение персонала. Рекомендации по применению СПО»
ОСТ 95 10589–2003	«Профессиональное обучение персонала; Рекомендации по оборудованию учебных помещений»
Р 95 1–2005	«Рекомендации по определению потребности в обеспечении квалификации и компетентности персонала»
Р 95 2–2005	«Требования к программам подготовки и поддержания квалификации персонала»
Р 95 3–2005	«Организация работ по обеспечению квалификации и компетентности персонала. Общие требования»
Р 95 4–2005	«Рекомендации по проведению оценки процессов обеспечения квалификации и компетентности персонала»
Р 95 5–2006	«Рекомендации по отбору, подготовке и аттестации руководящих работников ядерно и радиационно-опасных производств и объектов»
Р 95 6–2006	«Рекомендации по оценке руководящих работников ядерно- и радиационно-опасных производств и объектов»
Р 95 7–2006	«Рекомендации по отбору кандидатов для замещения должностей руководящих работников ядерно- и радиационно-опасных производств и объектов»
Р 95 8–2006	«Рекомендации по разработке индивидуальных программ подготовки руководящих работников ядерно- и радиационно-опасных производств и объектов»

В результате проведенного анализа можно сказать, что для повышения качества подготовки специалистов в отрасли разработаны и приняты необходимые стандарты, положения, нормы, включая систему стандартов «Менеджмента качества».

Контент-анализ журнальных статей «Вопросы радиационной безопасности» за 1999–2007 г., отчетов Генеральной инспекции концерна «Росэнергоатом» за 2005–2007 г. позволяет сказать, что, несмотря на разработанную нормативную базу, наличие систем современных тренажеров и учебного оборудования, создание учебных центров подготовки кадров (ЦПК) причины аварий на атомных станциях и предприятиях атомной отрасли по-прежнему во многом связаны с человеческим фактором.

*В обобщенном виде их можно представить как:*

– нарушение технологии и технологических регламентов, недостаточная профессиональная подготовка и технологическая дисциплина отдельных специалистов и операторов;

– недостаточность организационных мер по обеспечению безопасного ведения технологических процессов;

– слабый контроль за соблюдением технологических норм и требований со стороны специалистов и руководства технологических служб комбинатов, заводов и контролирующих служб Росатома, и т. п.

Генеральная инспекция (1995 г.) обнародовала проблемы, связанные с ошибками персонала, что так же находит отражение на страницах изданий и подтверждает особую роль человеческого фактора в проблемах безопасности и надежности, например:

– не организовано повышение квалификации персонала АЭС, осуществляющего эксплуатацию и техническое обслуживание систем противопожарной защиты АЭС;

– к работам по экспертизе промышленной безопасности привлекались не аккредитованные в системе промышленной безопасности организации и т. п. («Вопросы радиационной безопасности», 2007 г.).

*Анализ нормативных документов, контент-анализ журнальных статей, анализ практики подготовки персонала атомной отрасли позволяют выделить специфику подготовки кадров с учетом особенности функционирования производств атомного энергопромышленного комплекса:*

– уникальность и непредсказуемость поведения системы в конкретных условиях;

– способность изменять свою структуру, сохраняя целостность, и формировать варианты поведения;

– способность противостоять энтропийным (разрушающим систему) тенденциям;

– способность адаптироваться к изменяющимся условиям;

наличие собственных корпоративных систем обучения.

Вышеназванные особенности производства предполагают наличие теоретически обоснованных понятий, моделей подготовки персонала в условиях развития атомной энергетики. Можно отметить недостаточную разработанность содержания таких понятий как: «отраслевое образование», «корпоративное профессиональное образование», «ядерное образование», «качество корпоративного профессионального образования», «обучение взрослых» и т. п.

Авторы данной статьи в своих исследованиях раскрывают содержание ряда понятий, расширяющих терминологическое поле дополнительного профессионального образования.

К таким понятиям относятся:

– «корпоративное профессиональное обучение» рассматривается как постоянное приращение работником знаний, умений, навыков, профессиональных компетенций, получаемых в процессе обучения на предприятиях корпорации, а также в процессе обучения в учреждениях дополнительного

профессионального образования, исходя из конкретных производственных потребностей с использованием корпоративных ресурсов (финансовых, организационных, технических, административных).

– «качество корпоративного профессионального образования» рассматривается как комплекс характеристик образовательного процесса, направленный на формирование и обновление компетентности и профессиональной квалификации персонала, где во главу угла ставится компетентностная модель подготовки кадров с учетом требования заказчика.

В понятии «качество корпоративного профессионального образования» можно выделить два взаимосвязанных и взаимозависимых элемента: качество процесса и качество результата.

Одним из факторов повышения качества корпоративного профессионального образования в системе атомного энергопромышленного комплекса, по мнению авторов статьи, является комплекс Института повышения квалификации кадров и службы управления персоналом предприятия (рис. 1).

Необходимость повышения уровня подготовки кадров на предприятиях атомной отрасли возникает исходя из противоречий между требованиями к качеству продукции, уровню безопасности предприятия и недостаточной готовностью персонала на том или ином участке производственного цикла осуществить эти требования, что в обобщенном виде представлено на (рис. 2).

Выявленные противоречия являются одним из факторов проведения обучения персонала.

Говоря о подготовке кадров в системе дополнительного профессионального обучения, остановимся на понятии «качество подготовки».

Понятие «качество подготовки специалиста в системе дополнительного профессионального образования» мы рассматриваем исходя из материалов международной организации по стандартизации ISO как совокупности характеристик объекта, относящихся к его способности удовлетворять установленные и предполагаемые потребности. Качество рассматривается не только как результат деятельности, но и как возможность его достижения за счет внутреннего потенциала и эффективного использования характеристик внешней среды, а также как процесс формирования этих характеристик. Согласно современным тенденциям управление качеством предполагает создание в организации системы менеджмента качества (Quality Management System – QMS). В соответствии с ISO 9000 система менеджмента качества является той частью системы менеджмента организации, которая направлена на достижение результатов применительно к целям в области качества, удовлетворение соответствующим образом потребностей, ожиданий и требований заинтересованных сторон.

Разделяя мнения Ю. Н. Селезнева, считаем, что качество подготовки кадров в системе РАЭПК – это комплекс характеристик образовательного



процесса, определяющих целенаправленное формирование и обновление компетентности, компетенций и профессиональной квалификации, включая культуру безопасности [6, с. 127].

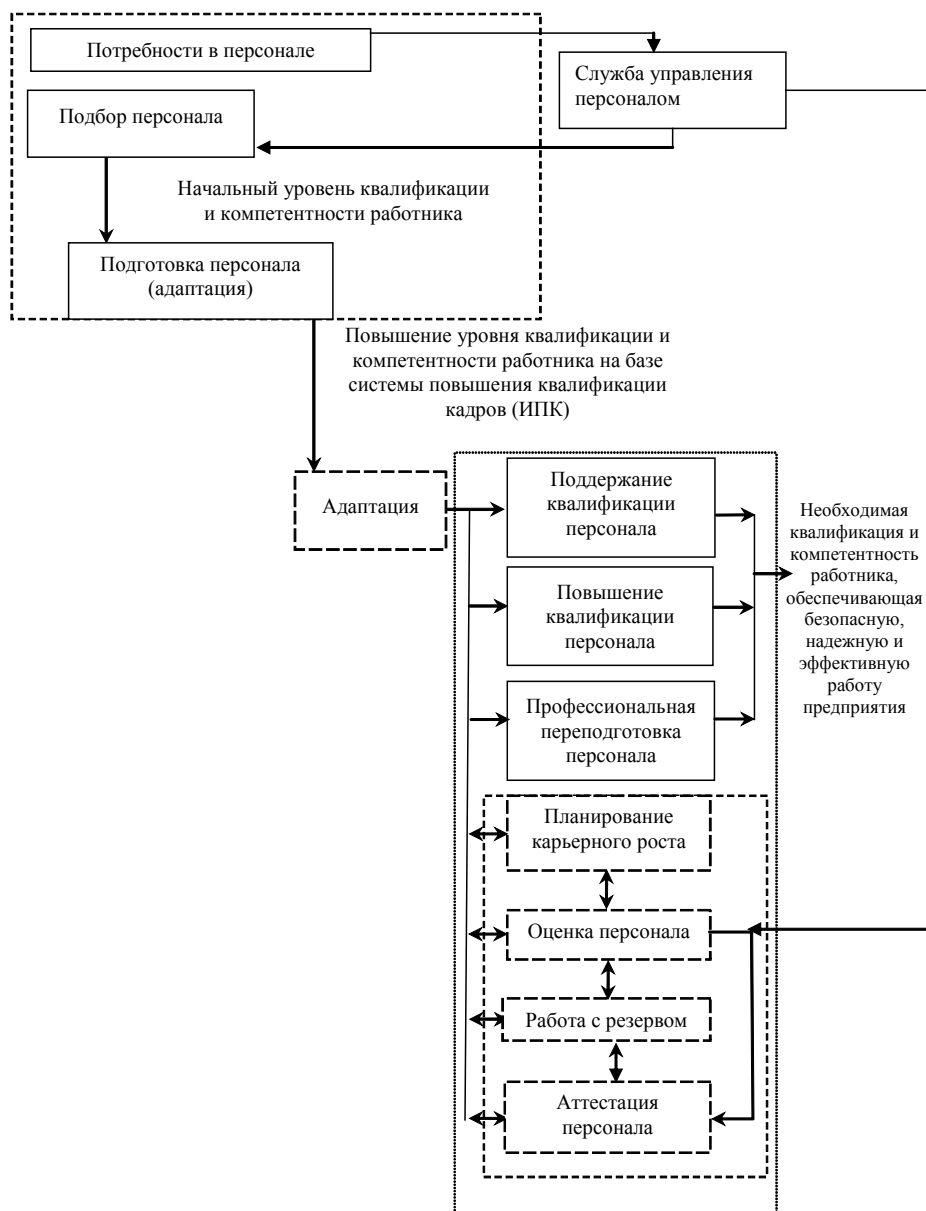
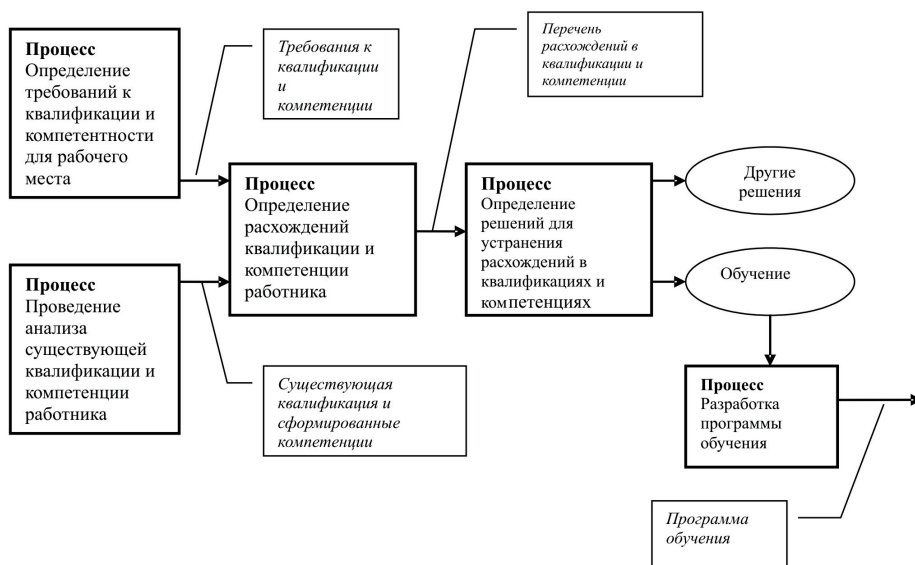


Рис. 1. Взаимодействие ИПК и служб управления персоналом в условиях РАЭПК



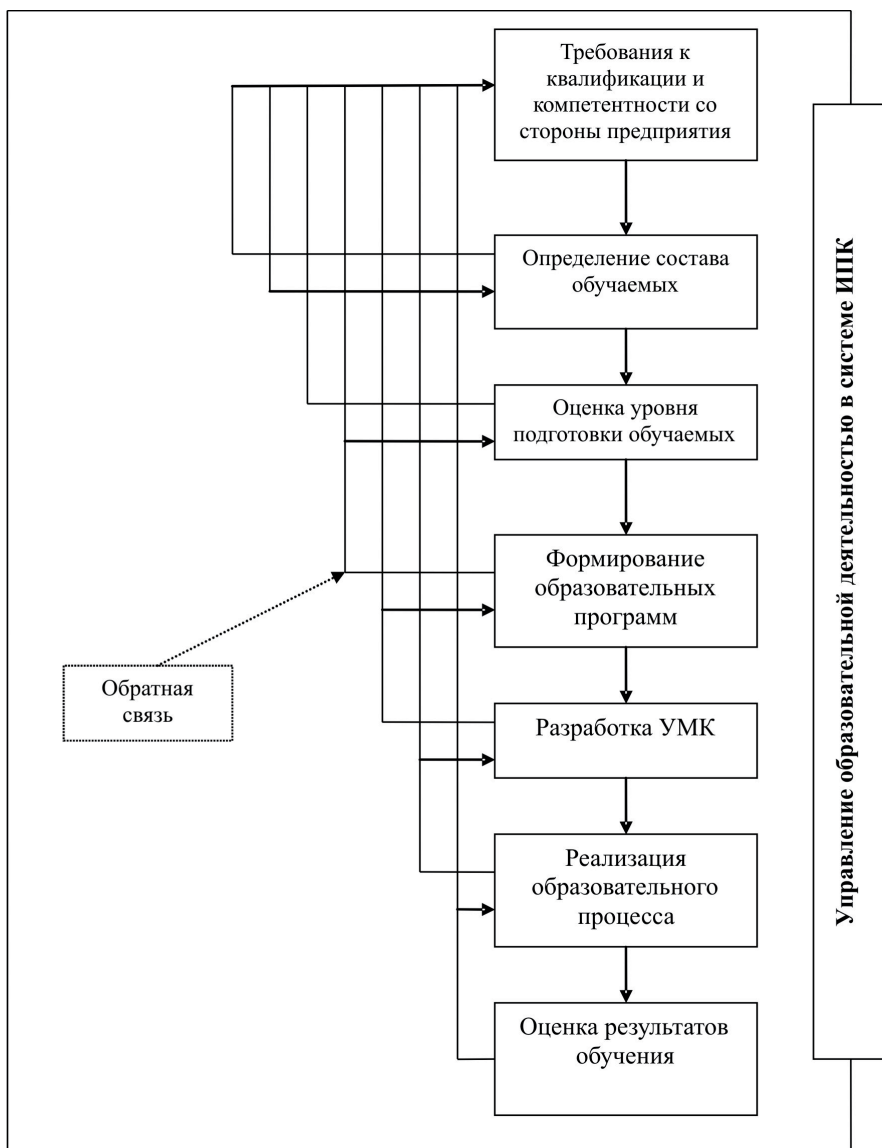
**Рис. 2. Определение несоответствия между уровнем существующей квалификации, компетенциями специалиста и требованием предприятия к рабочему месту**

Исходя из этого определения, во главу угла ставится компетентностная модель повышения квалификации кадров на основе взаимодействия ИПК и служб управления персоналом с учетом компетентностного подхода (рис. 3).

В нашей работе мы ориентируемся на определение «компетентность» и «компетенция», приведенные в ОСТ 95 10588–2004 «Профессиональное обучение персонала на рекомендации по применению системного подхода к обучению». Компетенция в обобщенном виде определяется как элемент из совокупности взаимосвязанных знаний, умений и отношений, необходимых для выполнения деятельности; компетентность – выраженная способность работника организации применять на практике полученную квалификацию.

АНО «Сибирским институтом повышения квалификации» (Росатом) разработаны программы повышения квалификации управленческого персонала на основе групп компетенций, представленных в (табл. 2).

Под программой подготовки, поддержания и повышения квалификации персонала понимаем инструктивно-методический документ, определяющий порядок, содержание, объем учебного материала, подлежащего усвоению, условия подготовки и поддержания квалификации. Программы направлены на формирование, сохранение и повышение такого уровня подготовленности работников, который соответствует квалификационным характеристикам и требованиям, установленным для соответствующей должности и профессии на основе отраслевых стандартов «Менеджмента качества».



**Рис. 3. Модель взаимодействия ИПК и служб управления персоналом с учетом компетентностного подхода к подготовке персонала**

## Группы компетенций (по Ю. Н. Селезневу)

Компетенции	Социальные	Профессиональные	Специальные	Организационные
Ключевые	Социальная активность	Формирование коллектива	Мотивация деятельности	Организация коллективной деятельности
	Здоровье	Эффективность использования знаний	Совершенствование умений	Работоспособность
Интеллектуальные	Оценка обстановки	Разработка концепции управления	Разработка программ	Рациональное распределение функции
	Самообразование	Концептуальное мышление	Понимание проблем	Владение технологией интеллектуальной деятельности.
Творческие	Поиск компромиссов	Реализация лидерства	Конструирование информационных технологий	Формирование системы управления
	Исследование	Разработка инноваций	Мотивация развития	Анализ ситуаций
Практические	Определение позиций	Принимать решения	Контроль работы	Построение системы ответственности
	Оценка реальности	Оценка проблем	Обобщение опыта	Управление Временем

– соответствуют требованиям к подготовке и поддержанию квалификации персонала, установленным органами государственного управления и регулирования.

В программы профессионального обучения при поддержании и повышении квалификации включаются разделы, потребность в изучении которых возникает как в связи с изменением производственного процесса, так и по результатам проведения аттестации работника. В случае, когда недостаток квалификации и компетентности признан причиной нарушения в работе, разрабатывается индивидуальная программа корректирующего обучения, на основе темы, по которой определены пробелы в уровне сформированности компетенций.

*Среди основных требований к разработке программ учитываются следующие параметры:*

1. Существующие возрастные характеристики работников предприятия.
2. Ввод новых мощностей и продление срока службы оборудования.
3. Текучесть кадров, и т. п.

Оценка качества результата обучения играет роль индикатора обратной связи, посредством которой обеспечивается корректировка образовательной деятельности к требованиям заказчика (чем точнее построена система оценки и полнее учитываются характеристики образовательного процесса, тем более успешным может быть управление качеством подготовки персонала). С другой стороны, оценка качества результата обучения позволяет говорить об уровне сформированности профессиональных компетенций и является важным условием для принятия решений о допуске сотрудника к профессиональной деятельности на конкретном рабочем месте.

#### Библиографический список

1. **Трудовой** Кодекс Российской Федерации (Федеральный закон от 30 декабря 2001 г. № 197–ФЗ)
2. **Зимняя, И. А.** Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. [Текст] / И. А. Зимняя. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004.
3. **Ищенко, Н. И.** О системе подготовки кадров в отраслевых ИПК // Материалы отраслевого совещания организаций Министерства РФ по атомной энергии «Совершенствование кадровой и социальной политики, формирование эффективного кадрового потенциала в организациях атомной энергетики и промышленности». [Текст] / Н. И. Ищенко. – Обнинск: изд-во ГОУ ГЦИПК, 2004. – С. 123–134.
4. **МАГАТЭ** и три ключевых направления – технология, безопасность, верификация. Из выступления генерального директора МАГАТЭ М.Эль-Барадея на 45-й сессии генеральной конференции МАГАТЭ, 17.09.2001 г. // Ядерное общество. – 2001. – № 6. – С. 3–7.
5. **Селезнева, Н. А.** Качество высшего образования как объект системного исследования: лекция-доклад. [Текст] / Н. А. Селезнева. – Изд. 4-е, стереотипное. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004.
6. **Селезнев, Ю. Н.** Системный подход к повышению квалификации персонала атомного энергопромышленного комплекса России. [Текст] / Ю. Н. Селезнев. – Обнинск: ФГОУ «ГЦИПК», 2007. – 280 с.
7. **Харитонов, В. В.** Программа развития единой образовательной системы подготовки квалифицированных кадров в отрасли // Материалы отраслевого совещания организаций Министерства РФ по атомной энергии «Совершенствование кадровой и социальной политики, формирование эффективного кадрового потенциала в организациях атомной энергетики и промышленности». [Текст] / В. В. Харитонов. – Обнинск: изд-во ГОУ ГЦИПК, 2004. – С. 152–163.

8. **IAEA-TECDOC-1204** «Systematic approach to Training to Human Performance in Nuclear power Plants Training Solutions». – Vienna: IAEA, 2001.

9. **Сидоров О. И., Суздальцева Т. И.** Структурно-функциональная модель развития профессионально-педагогической компетентности инженера-инструктора на предприятиях Росатома. // Модернизация и развитие системы дополнительного профессионального образования: Сб. науч. трудов. Вып. 2. [Текст] / Под ред. О. И. Сидорова, Н. В. Силкиной. – Новосибирск: Изд-во СГУПС, 2008. – С. 144–147.

УДК 178.01

**С. А. Боченков**

## **ИНФОРМАЦИОННОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ЭФФЕКТИВНОГО УПРАВЛЕНИЯ СИСТЕМОЙ ОБРАЗОВАНИЯ РЕГИОНА: ОПЫТ ЧУВАШСКОЙ РЕСПУБЛИКИ**

Современное положение дел в управлении системой образования характеризуется, прежде всего, тем, что наметился переход от управления на основе предписаний к управлению на основе оценки и анализа процессов. При значительном количестве и кардинальной значимости проводимых преобразований в условиях динамично меняющейся социально-экономической ситуации принятие эффективных управленческих решений невозможно без соответствующего информационного обеспечения. Информация сегодня играет ключевую роль при принятии важных решений. Такие характеристики информации, как её объем, актуальность, периодичность обновления тесно связаны с тем, какие объекты выбраны для наблюдения и какие характеристики этих объектов являются ключевыми. *Совокупность процессов по подготовке и представлению актуальных, конкретных, непрерывно возобновляемых, осмысленных и структурированных под соответствующую группу пользователей данных, отражающих существенные и приоритетные явления, происходящие в управляемой системе, представляют собой информационное обеспечение принятия решений.*

Сегодня в системе образования активно внедряются методы программно-целевого управления. Программы развития образования стали нормой менеджмента, а введение процедур внешней оценки качества позволяет получать объективные и сопоставимые данные. Данные позволяют оценить как происходящие процессы, так и результат. И проблема сегодняшнего дня – освоение технологии управления, ориентированного на результат на всех уровнях образовательного менеджмента, тем более что характер госу-

дарственных инвестиций в образование идёт по принципу «деньги в обмен на обязательства».

Новые организационно-экономические механизмы управления системой образования, повышение экономической самостоятельности образовательных учреждений, изменение системы их финансирования, становление и развитие государственно-общественных институтов участия в управлении системой образования в совокупности с изменениями запроса на образовательные услуги неизбежно приводят к необходимости пересмотра принципов взаимодействия общества и системы образования на всех её уровнях. Сегодня очевиден тот факт, что основной предпосылкой содействия общественных институтов развитию образования, в том числе – привлечение инвестиций в эту сферу, выступает открытость системы образования – обеспечение информированности общества о состоянии, целях развития и конкретных действиях по достижению этих целей. Диалог общества и системы образования на всех её уровнях на регулярной основе предполагает подготовку, публикацию и распространение информации о состоянии и результатах деятельности системы.

*Таким образом, информационное обеспечение принятия управленческих решений предполагает, с одной стороны, подготовку и представление информации для задач управления системой образования (для принятия решений, направленных на повышение результативности и эффективности работы образовательных систем, их соответствие запросам потребителей), с другой – подготовку и представление информации внешним по отношению к системе образования пользователям (для принятия решений о выборе качественной образовательной услуги – программы, образовательного учреждения, образовательной системы, качестве подготовки выпускников).*

Проблема сегодня заключается в том, чтобы выстроить единую логику информационного обеспечения принятия решений для этих двух основных групп пользователей. В данной статье анализируется ситуация в системе образования по данной проблеме на примере Чувашской Республики. Исследование проведено с позиции эксперта образовательной политики региона, что предполагает анализ связей между содержанием управленческих решений и способами их реализации и характером возможных изменений в системе образования.

В рамках формирования региональной системы оценки качества образования в Чувашии инновации касаются как теории данного вопроса, так и практики внедрения наработок. Содержательная составляющая модели информационного обеспечения принятия управленческих решений (Рис. 1.) была разработана в рамках проекта КПО и включает в себя следующие ключевые позиции.



Рис. 1. Содержательная составляющая модели информационного обеспечения принятия управленческих решений

Информационное обеспечение принятия управленческих решений основывается на запросах внешних (личность, семья, бизнес, государство) и внутренних пользователей (управление системой на каждом уровне). В республике сформирован перечень ключевых запросов, касающихся индивидуальных достижений, образовательных программ и образовательных систем на всех ступенях образования. На основе данного перечня выделены ключевые тенденции развития системы образования республики.

Решение проблемы эффективного управления (и его информационного обеспечения) во многом зависит от ответа на вопрос о том, какие цели (ожидаемые результаты) поставлены перед системой, от каких процессов и действий они зависят, какие индикаторы могут отразить природу этих факторов в управляемой системе и как информация, основанная на этих индикаторах, может влиять на корректировку целей. Ответы на эти вопросы взаимосвязаны. Сегодня уже не вызывает сомнений, что «... требование только операциональной постановки цели и только операционального формулирования результата является обязательным и категорическим» условием управления



[1, с. 37]. Операциональность целей определяет формирование комплекса индикаторов, в основе разработки которого должна лежать концепция, отражающая научно-методическую основу выбора индикаторов (именно тех ключевых звеньев, которые действительно указывают на состояние управляемой системы), способ их измерения, расчета и оценки и уровни управления, с которого и на котором аккумулируется данная информация.

Для целей управления системами обеспечения качества образования принято определение качества образования *как уровня решения комплекса задач образования, включающего учебные результаты и социализацию выпускников при условиях соблюдения нормативных требований к процессу обучения, освоения образовательного стандарта и соответствия образовательных услуг ожиданиям потребителя* [2, с. 7]. Открытость системы образования предопределяет наличие факторов, влияющих на образовательные результаты, но не зависящие от системы управления образованием. Таким образом, оценка качества образования осуществляется на основе утверждённой системы индикаторов, характеризующих основные элементы качества образования (качество результата, качество созданных условий и использования ресурсов и контекстные характеристики). Как и большинство технологий, комплекс индикаторов – это всегда в определённой мере адресная разработка. Поэтому, несмотря на наличие значительного международного и федерального опыта разработки комплекса индикаторов, решение проблемы качественного информационного обеспечения принятия решений на уровне системы образования региона посредством специально разработанной технологии – *комплекса индикаторов качества образования для региона* остаётся актуальным. Необходимо выстроить логическую цепь от приоритетов образовательной политики региона к ключевым тенденциям, требующим мониторинга и оценки, а от них – к разработке технологии измерения, расчётов, порядку актуализации данных, а далее – к конкретным продуктам (аналитика, презентационный материал) отвечающий тем или иным интересам пользователей как внутри системы образования, так и вне её.

Комплекс ключевых индикаторов включает 80 показателей, каждый из которых (или соотношение нескольких) характеризует ту или иную тенденцию в образовании и имеет закреплённую формулу для расчёта (из каких величин и как рассчитывается). Для того, чтобы принятие управленческих решений было более точным и адресным, на основе действующего законодательства разработана схема закрепления зон ответственности за ключевые характеристики качества образования между региональным, муниципальным и школьным уровнями управления. Т. е., выделены блоки индикаторов (а значит, и характеристики качества образования) преимущественно регионального, муниципального или школьного уровня ответственности.

Для расчёта значений ключевых индикаторов необходимы данные, которые поступают, во-первых, из статистического наблюдения, во-вторых, из

результатов внешних оценочных процедур и, наконец, из специально проводимых исследований. Можно считать сложившимся достаточно жёсткий каркас внешних оценочных процедур (Рис. 2). Кроме общефедеральных процедур внешней оценки качества образования таких, как ЕГЭ, новая форма итоговой аттестации выпускников 9 классов, специальные международные и федеральные исследования в республике введено целый ряд особых форм. Во-первых – новая форма итоговой аттестации учителей, включающая в себя две оценочные процедуры: оценка предметной компетенции учителя (степень владения материалом преподаваемого предмета) и оценка общих компетенций (в том числе ИКТ). Во-вторых, оценка образовательных систем на основе комплекса ключевых индикаторов, включающая закрепление зон ответственности за показатели качества образования за региональным, муниципальным и школьным уровнями управления. В-третьих, оценка индивидуальных образовательных и трудовых траекторий выпускников 11 классов.

- **Единый государственный экзамен**
- **(11 класс)**
- **Единый муниципальный экзамен**  
**(9 класс)**
- **Единый экзамен на выходе из начальной школы**
- **Оценка индивидуальных образовательных и трудовых траекторий выпускников 11 классов**
- **Новая форма итоговой аттестации учителей**
- **Международные и федеральных исследованиях качества образования**
- **Оценка образовательных систем на основе комплекса ключевых индикаторов**

Оценочные процедуры позволяют получить большой массив данных. Чтобы они стали основой для принятия управленческих решений необходимо определить модель оценки и выявить ключевые линии оценивания, рассчитать значения ключевых индикаторов, подготовить табличный и иллюстрационный материал, сформировать готовый продукт под соответствующую группу пользователей. Так, например, в Чувашии уже в течение нескольких последних лет имеется опыт адресного представления качественной аналитики, подготовленной на основе данных внешних оценочных процедур и выстроенной под задачи управления качеством образования.

Таким образом, реализация представленной модели информационного обеспечения принятия управленческих решений в системе оценки качества образования не только оптимизирует работу с информацией, но и позволяет выстраивать систему индикативного управления на всех уровнях, что, в свою очередь, способствует росту объективности принимаемых решений и обеспечивает эффективность управления в целом.

#### **Библиографический список**

1. **Управление** качеством образования: практикоориентированная монография и методическое пособие / под ред. М. М. Поташника. – М.: Педагогическое сообщество России, 2004.
2. **Агранович М. Л., Кожевникова О. Н., Коган Е. Я., Майоров А. Н., Прудникова В. А., Митрофанов К. Г.** Методические рекомендации по применению системы показателей и индикаторов для управления качеством образования на региональном и муниципальном уровнях. [Текст] / М. Л. Агранович, О. Н. Кожевникова, Е. Я. Коган, А. Н. Майоров, В. А. Прудникова, К. Г. Митрофанов. – М.: «Прометей» МГПУ, 2006. – 7 с.

---

## РАЗДЕЛ XII

### РАЗМЫШЛЕНИЕ, ОБСУЖДЕНИЕ

---

---

*УДК 378.01*

*Г. Н. Швецова*

#### **ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ НАЦИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЫ**

Любая реформа образования – это, прежде всего, реформа содержания образования. Все остальное – изменения в системе образования, то есть в его инфраструктуре. Более того, как это ни покажется парадоксальным, всякие изменения только в экономике образования, как и всякие только технологические изменения, мало того, что недостаточны, они в определенной мере даже опасны. Ибо при застывшем и во многом изжившем себя, содержании образования любые технологические, организационные, экономические и прочие усовершенствования, если не вредны, то во многом бесполезны. Поскольку они будут лишь более интенсивно воспроизводить застой.

Образовательный стандарт также не может рассматриваться как статичный, раз и навсегда принятый и утвержденный канон. Современный мир стремительно меняется в режиме «перманентной революции» в области науки, технологий, рынка труда и быта. За последнее десятилетие явлением массовой жизни стали такие новые информационные технологии, как интернет, мобильная связь, цифровое изображение. Образовательный стандарт должен стать ответом на вызов современного глобального непрерывно меняющегося мира. Определяемая им система образования должна ориентироваться на воспитание людей, способных успешно адаптироваться и существовать в мультикультурном современном обществе. Главный принцип, который должен быть положен в основу обучения – образование невозможно завершить, современные реалии требуют перманентной учебы. В этой связи базовыми результатами школьного образования могли бы стать умения учиться и познавать мир, сотрудничать, коммуницировать, организовывать совместную деятельность, исследовать проблемные ситуации – ставить и решать задачи.

К главным причинам принятия нового стандарта отнесены следующие:

– Структура стандарта не закреплена в законе об образовании. Закреплены только три ее компонента: требования к уровню подготовки учащихся, содержание образования, федеральный и региональный компонент. Это не означает, что стандарт не может включать другие компоненты.

– Временной отрезок, который уходит в образовании на то, чтобы лучшие достижения человечества показать школьникам, переведя их в формат учебников и учебных пособий и программ очень велик. Путь этот настолько длинный, что, когда разработка осуществлена, это уже перестает быть новшеством.

– Осмысление итогов Единого государственного экзамена. Начиная с 1992 г. было несколько попыток наполнить эту структуру. Начало 90-х годов – тот период, когда вузы активно начали транслировать содержание образования в школу. Ученики поступали в вуз, а он давал на экзамене свои задачки и свои требования. Замысел регламентировать содержание образования в школе и то, что больше этого уровня вузам спрашивать нельзя, возник именно в тот период.

– Сравнительный анализ зарубежных исследований качества образования. Мы стали видеть себя в образовательном пространстве Европы и мира. Благодаря им, мы узнали, что наше математическое образование не самое лучшее в мире. А успехи хоть и выше среднего международного, но не на уровне лидеров - стран Тихоокеанского региона и Западной Европы. Кроме того, при всех разговорах о чрезвычайной загруженности наших учебных планов есть три образовательные области (по международным оценкам), по которым мы учим меньше, чем в других странах. Это физкультура, искусство, иностранный язык. И это как раз те предметы, которым очень трудно вписаться в классно-урочную систему. Очевидно, что нужна в связи с этим какая-то новая система ориентиров.

– Школа стала местом социальной дифференциации. Раньше в ней стирались социальные различия, сегодня все наоборот, она обострила их до предела. В общем, всех этих причин уже достаточно, чтобы опять заняться стандартами и кое-что в них пересмотреть. Исходя хотя бы из того, что сами стандарты задумывались как некое <ядро>, которое государство контролирует.

Новые стандарты управления, которые планируется ввести в систему образования с 2008 г., строятся на следующих ключевых принципах:

– «деньги в обмен на обязательства», что означает ориентацию на четко заданные результаты и целевые параметры, поддержку лидеров, проектные подходы;

– открытость системы образования, т. е. публичность деятельности образовательных институтов в принятии решений;

– расширение бюджетной и академической самостоятельности учреждений и тем самым стимулирование самоуправления, самооптимизации в элементах образовательной сети;

– универсальность, единство подходов и укрупнение элементов управления одновременно с дифференциацией внутри них;

– максимальная эффективность управления, т. е. достижение наилучших результатов за счет поступающих ресурсов.

В условиях модернизации образования весьма противоречив процесс обновления национальных школ. Зачастую их модернизация рассматривается вне требований единого общероссийского образовательного и культурного пространства, диалога культур. Необходимо реформирование путем перехода от унифицированной школы на русскоязычной основе к широкому многообразию национальных школ, возрождению преподавания на родном языке, обогащению содержания образования ценностями национальных культур.

А создаются ли новым образовательным стандартом равные возможности для русской и национальной общеобразовательной школы?

За семидесятилетие своего существования (1917–1988) национальная школа прошла ряд этапов, характеризовавшихся усилением ее роли в решении задачи расширения роли языковых, культурных, духовных факторов консолидации взамен силовых методов в целом. Отчетливыми вехами данного процесса были организация содержания образования в национальной школе на унитарной основе официальной идеологии (1918), утверждение русского языка в качестве обязательного учебного предмета в этих школах (1938), расширение функции русского языка в качестве языка обучения, активное участие в этом процессе русской культуры (1958) и усиление роли воспитательного процесса в формировании интернациональной дружбы народов.

Со второй половины 60-х годов по 90-е годы советского периода консолидационные функции национальной школы с русским языком как языком межнационального общения и языком русской культуры осуществлялись в рамках реализации общеполитической программы формирования новой исторической общности «советский народ». В этот период для так называемых национальных школ союзных республик и национальных школ автономных республик и областей РСФСР отработывались различные модели содержания образования.

В большинстве национальных школ союзных республик преподавание велось на родном языке, обслуживающем учебно-воспитательный процесс в полном объеме. В этих школах использовались учебники, подготовленные и изданные республиканскими издательствами, за исключением учебников по русскому языку. Для таких школ Министерством просвещения СССР была предложена модель двухкомпонентного структурирования содержания образования: единого для всех государственного компонента и республиканского. Такая модель при единстве содержания, позволяла реализовывать идею унификации содержания школьного образования в школах союзных республик через государственный компонент, внедрение учебников, изданных для русскоязычных школ РСФСР и выстроенных на русской и мировой

культурах. Расширяя общегосударственный компонент и сокращая время на изучение истории и географии, модель оказалась неспособной удовлетворить национальные интересы развивающихся этнических субъектов и привела в 90-е годы к накоплению противоречий «по оси» этнос – государство. Серьезными недостатками данной модели содержания образования для союзных республиканских школ являлись: автономизация компонентов, отсутствие элементов дополнения и сопоставительного анализа учебного материала гуманитарных дисциплин, вошедших в разные компоненты.

Вторая модель разрабатывалась Министерством просвещения РСФСР с конца 40-х годов для национальных школ автономных республик и областей РСФСР – школ с нерусским контингентом учащихся и с обучением на родном (нерусском) и русском (неродном) языках. Для таких школ свое целостное содержание обучения в национальных школах республики выстраивалось как целостное не компонентное, исходно опиравшееся на родной язык и культуру. Начальная школа была полностью на родном языке, среднее звено выстраивалось на двуязычной и бикультурной основе, а старшая школа – полностью на русском языке и культуре.

В 80–90-е годы XX в. с ростом национального самосознания, выразившегося в требовании возврата к принципу 20-х годов «школа на родном языке», повышения статуса родных языков, возвращения их из бытовой сферы в публичную жизнь возникла необходимость принципиально нового законодательства федерального и регионального уровней.

При сохранении установленной в начале 1990-х годов структуры регионального образования сегодня произошло значительное изменение его содержания, что можно показать на примере Республики Марий Эл, где к 1992 г. в основном сложилась структура национально-регионального образования, действующая по настоящее время. Марийский язык, получив статус государственного языка в пределах республики, вошел в учебный процесс в новом качестве. В итоге в национально-региональном компоненте образования, наряду с «Марийским языком и литературой», появился «Марийский (государственный) язык». Третьим предметом региональной части Базисного учебного плана Республики Марий Эл стала «История и культура народов Марий Эл», задачи которого – через изучение истории и культуры «титульного» народа республики воспитывать устойчивое позитивное этническое самосознание детей мари, уважительное отношение к историко-культурному достоянию народов, проживающих на территории Марий Эл. Идеология предмета соответствовала времени, общим тенденциям, присущим процессу национально-государственного строительства в стране и, в частности, национальных регионах. Принятые республиканские законы юридически закрепили позицию марийского языка в сфере образования.

Закон Российской Федерации «Об образовании» (1992) принципиально изменил существовавшую ранее модель удовлетворения образовательных потребностей этносов Российской Федерации. Реорганизуя на принципах полисубъектного гражданского общества сферу образования закон ликвидировал прежнюю моносубъектную монополию государства на «социальный заказ» школе и существенно расширил число общественных субъектов, получивших право и возможность удовлетворять свои интересы и цели в образовании. Данный закон вместо выделения национальных школ в особый тип учебных заведений, имевших свою специфику учебного плана, но действовавших в рамках единых государственных целей в образовании дефакто упразднил категорию национальных школ, превратив их в обычные, отличающиеся от других лишь наличием в учебном плане дополнительно родного (нерусского) языка, либо в качестве языка обучения, либо в качестве учебного предмета. В подзаконных актах Министерства образования Российской Федерации такие школы стали обозначаться как школы с родным (нерусским) и русским (неродным) языками обучения.

Закон Республики Марий Эл «Об образовании» (1992), Закон Республики Марий Эл «О языках в Республике Марий Эл» (1995), Конституция Республики Марий Эл (1995) в основном урегулировали языковой вопрос в региональной системе образования. Принятые несколько позже Закон Республики Марий Эл «О регулировании отношений в системе образования на территории Республики Марий Эл» (2001) и Закон Республики Марий Эл «О внесении изменений в Закон Республики Марий Эл «О языках в Республике Марий Эл» (2001) привели региональное законодательство в соответствие с российской законодательной базой.

С принятием 1 декабря 2007 г. Федерального закона № 309–ФЗ «О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации в части изменения понятия и структуры государственного образовательного стандарта» можно говорить о новом этапе развития образовательной политики в целом и, в частности, проблем удовлетворения этнокультурных образовательных потребностей. Новый закон убрал из образовательного законодательства компонентный принцип структурирования государственных образовательных стандартов содержания образовательных программ.

В новом проекте «стандартов» (он называется «Контурные новые стандарты») декларируется, что «стандарты» не должны устанавливать состава учебных предметов, содержания образования, организационных, медицинских и финансовых ограничений образовательных программ, не должны регулировать форм и способов получения образования. Тогда, например, в области «филология» дети русскоязычной школы будут изучать русский и иностранные языки и литературу, тогда как в национальной школе тот же объем времени определен для изучения пяти дисциплин: русского, иностранного, родного языков и русской и родной литературы. Решение этих задач



следует регламентировать подзаконными актами, иными нормативными и рекомендательными документами, которые дополняют образовательные «стандарты» и обеспечат их исполнение. Представляется важным издавать два отличающихся комплекта учебников по предметам «федерального компонента» стандарта для школы с русским языком обучения и для национальной школы.

Кроме того, не предполагается разделения «стандартов» на федеральный и национально-региональный компоненты. Главными должны быть Требования к региональным базисным учебным планам, фиксирующими рекомендуемый состав учебных предметов и распределение учебного времени между ними и описанием фундаментального ядра общего образования. При этом базисные учебные программы по предметам должны давать возможность вариативной реализации содержания образования.

В то же время отказ от деления образовательного стандарта на компоненты, вызвал озабоченность в территориях с традиционно национально-региональной направленностью образования. Очевидное стремление Федерации обеспечить единство требований к образовательным программам и условиям их реализации на всей территории Российской Федерации сталкиваются с естественным стремлением территорий сохранить право на самостоятельное формирование содержания образования с учетом региональных и (или) национальных особенностей.

В настоящее время общеобразовательные учреждения Республики Марий Эл функционируют в условиях перехода с одного базисного учебного плана к другому. Региональный компонент Базисного учебного плана Республики Марий Эл 2001 г. для общеобразовательных учреждений нацеливает каждого школьника на изучение, кроме русского, марийского государственного языка, статус которых в реальной образовательной практике неравнозначен. Русская языковая среда преобладает практически во всех сферах общественной жизни республики. Абсолютное большинство жителей региона свободно владеет русским языком. Если обязательность изучения иностранного языка в системе образования не оспаривается никем, то введение марийского (государственного) языка в школьные программы является предметом постоянных дискуссий. Однако, с 2000 г. доля детей изучающих марийский (государственный) язык остается стабильной и составляет 42%, даже при учете перехода на учебные планы 2004 г.

Принципиально новый порядок построения учебного плана, утвержденного приказом Минобрнауки РФ от 9.03.2004 № 1312, касается главным образом предметов инвариантной части, региональный же блок не претерпел существенных изменений. С переходом на профильное обучение возникла необходимость введения в профили предметов регионального (национально-регионального) компонента и формирования профилей с этнорегиональной направленностью. В зависимости от профиля (за исключением этноре-

гиональных) соотношение часов при изучении региональных предметов изменяется по решению педагогического совета образовательного учреждения, главным условием является сохранение объема учебного времени (не менее 10%).

Сравнительный анализ действующих Базисных учебных планов общеобразовательных учреждений РМЭ в части реализации недельной учебной нагрузки по видам общеобразовательных учреждений (русская школа, марийская школа (с родным (нерусским) и русским (неродным) языками обучения), татарская, удмуртская школа (с родным (нерусским) и русским (неродным) языками обучения) выявил следующие особенности:

- сохранение обязательной нагрузки по предметам национально-регионального компонента (НРК) на ступени основного общего образования;
- вариативность – выбор между сохранением учебной нагрузки по предметам НРК и ее исключением в пользу профиля на ступени среднего (полного) общего образования в зависимости от вида общеобразовательных учреждений

Министерством образования Республики Марий Эл к республиканскому компоненту стандарта образования предложен набор учебных модулей, предполагающих включение в содержание обучения следующих предметных областей: исторических, культурологических, экологических, экономических и социальных. Причем каждая из предметных областей допускает вариативность в зависимости от целей и задач обучения и специфики места проживания.

Например, предметная историческая область может быть выражена в изучении именно того места – района, города, поселка – где расположены образовательные учреждения.

В культурологическую область входят учебные предметы, связанные с изучением народных промыслов, особенностей становления и реализации народных традиций, родного языка, литературы, музыки, всех видов и проявлений национальной культуры.

В экологической предметной области находят отражение сведения из истории, географии, химии, характеристики отдельных отраслей народного хозяйства с обязательным природоохранным уклоном.

К исторической предметной области в региональной системе образования отнесен предмет «История и культура народов Марий Эл». Он изучается во всех школах республики в объеме 60–90 часов (в зависимости от сроков обучения) и приобщает учащихся к культуре народов Марий Эл, национальным ценностям, дополняет знания учащихся о родном крае по истории, географии, литературе, включает в себя эстетическую информацию о музыкальном, театральном и изобразительном искусстве. Предметом изучения являются события и факты, имевшие место на территории республики в различные исторические эпохи, и процесс становления и развития материальной и духовной культуры народов Марий Эл с выходом на куль-

туру родственных и соседних народов. Изучение региональных явлений культуры и исторических событий в общероссийском контексте обеспечит «формирование в корреляции этнокультурной и общероссийской гражданской самоидентификации обучающихся».

Включение в программу курса знаний об общественных и социальных отношениях призвано обеспечить возможность формирования гуманистического мировоззрения, а также создать условия для развития самосознания и необходимости самореализации в процессе трудовой деятельности.

Для оценки социокультурной компетенции в региональной образовательной системе выделены 3 уровня компетенции: когнитивный (освоение образцов и ценностей мировой культуры, культурно-исторического и социального опыта различных стран и народов); ценностно-мотивационный (формирование социально-устойчивых и ценностно-ориентационных predispositions обучающихся к межкультурной коммуникации и обмену, толерантности по отношению к другим странам, народам, культурам и социальным группам); и деятельностно-поведенческий (активное социальное взаимодействие с представителями различных культур при сохранении собственной культурной идентичности).

Обострение межнациональных отношений в ряде регионов России и в странах ближнего зарубежья вызвало возвращение в республику ее бывших жителей, приток беженцев и вынужденных переселенцев, размещение военно-служащих, уволенных в запас и т. п., представляющих разные национальности. Поэтому несколько изменился национальный состав населения республики, однако, благодаря сформированным социокультурным компетенциям враждебного отношения к людям других национальностей нет.

С 2004 года региональная система образования участвует в реализации Республиканской целевой программы «Развитие этнокультурных и межнациональных отношений в Республике Марий Эл (2004–2008 годы)», что позволило значительно укрепить учебно-методическую базу преподавания предметов национально-регионального компонента в общеобразовательных учреждениях. Если в 2000 г. на марийском языке было издано 43 наименования книг общим тиражом 35 335 экземпляров, то в 2004 г. – 51 наименование общим тиражом 38 850 экземпляров. Общий совокупный тираж книг и брошюр на марийском (горном и луговом) языке в 2000–2004 годах составил 238 учебников и учебных пособий 126 460 экз., детских изданий 26 050 экз. По количеству наименований и объему тиража как периодических изданий на марийском языке, так и книг, республика в 2002–2004 гг. значительно опережала по соответствующим показателям все другие финно-угорские регионы Российской Федерации.

Мы разделяем позицию М. Н. Кузьмина [с. 61] в том, что очевидна целесообразность дополнения нашей отечественной педагогики особой сквозной областью национальных (этнических) проблем образования. При этом

мы считаем, что эта область должна присутствовать и как компонент теории управления образованием. При существующей структуре управления образованием региональный уровень обладает достаточными полномочиями для формирования и реализации государственной политики в соответствующей части территории России. Несмотря на то, что проблемы развития поликультурного образования проявляются на разных уровнях – в образовательных учреждениях, на городском и районном уровнях, на региональном, общероссийском, очевидно, что полноту и системность их решения можно обеспечить не ниже, чем на уровне регионов.

По словам члена-корреспондента РАО Александра Абрамова, «ситуация со «стандартами» требует оперативных решений. Именно в силу нерешенности этого вопроса авторы учебников точно не знают, какое содержание должно быть в учебниках. В результате учебники перегружены. Нужно решить: упрощать школьный курс, или, сохраняя традиционную российскую фундаментальность, избавляться от лишнего. Это ядро должна определить Российская академия наук. Уже есть проекты документов по разным областям знаний с описанием на 25–30 страницах содержания школьного курса, которые должны публиковаться и обсуждаться в научных кругах, а после этого утверждаться президиумами РАН и РАО. Потом будут создаваться учебники, после чего начнется обучение учителей. Это займет минимум 5–7 лет». Однако обеспечение учебниками и методическими комплектами – это не гарантия хорошего результата. Необходима перестройка методической работы, работы каждого учителя.

Малоисследованными пока являются особенности психики различных народов, которые необходимо учитывать в плане этнической вариативности содержания и методов образования. Выготский заметил: «Если взять, к примеру, мусульманские национальности, у которых в течение столетий находилась под запретом всякая изобразительная деятельность (точнее, изображение людей. – Авт.)...станет совершенно ясно, что у детей этих национальностей невозможно было ожидать сколько-нибудь полного развития изобразительной функции (рисования), столь характерного для ребенка дошкольного возраста всех европейских стран» (К вопросу о плане научно-исследовательской работы по педологии национальных меньшинств // Педология, 1929, № 3. с. 377). Особую, практически совсем не изученную проблему представляют собой не этнические, а региональные психологические особенности школьников, связанные с региональными ценностями.

Обеспечить школьнику развитие, при котором он осознает себя и членом этноса, и носителем национальной культуры, и членом многонациональной общности, россиянином, и членом мирового сообщества, гражданином мира призваны, наряду с другими образовательными учреждениями, *национальные школы*.

Говоря о масштабах обновления национальной школы в целом, следует заметить, что создание новой практики образования в национальных школах не может проходить во всех образовательных учреждениях такого типа сразу. Оправдывается деятельность в этом направлении лишь на отдельных экспериментальных площадках, на базе отдельных школ, где инновационное содержание и инновационная форма организации учебной деятельности будут внедряться поэтапно и постепенно, не ломая традиционной практики.

Основной проблемой инновационной практики образования является разработка учебников нового типа, работа по которым должна обеспечить овладение детьми творческими способностями с ориентацией на формирование этнического самосознания в контексте общероссийского гражданского сознания.

Развивающие учебники также рассчитаны на русскоязычную школу. Регионы по своему решают проблему внедрения развивающих технологий в этой ситуации. Так в республике Татарстан осуществляется перевод содержания учебников (программы «Перспективная начальная школа», «Гармония») на татарский язык. В Марий Эл внедрение развивающих комплектов в национальной школе в основном осуществляется интегрированным способом на межпредметном и тематическом уровнях. В основном используется два варианта: тема в течение учебного дня рассматривается на уроках по нескольким предметам (русский язык, чтение, естествознание).

При тематической интеграции например, тема «Вода» изучается на естествознании со стороны сущности понятия, на химии – со стороны состава и свойств, на уроке русского языка – со стороны словообразования. Такое «погружение» позволяет оптимизировать объем учебного времени, а высвобожденные часы позволят реализовать задачи учебного плана по удовлетворению этнокультурных и языковых потребностей учащихся.

*Учитель национальной школы испытывает трудности при внедрении развивающих программ по следующим причинам.*

– Программы предшкольной подготовки не должны содержать компоненты школьного образования (предметные задачи), а формировать личностную готовность и общеучебные умения ребенка (слушать, говорить, сопоставлять, делать выводы и др).

– В применяемых традиционных программах отсутствует содержательно-целевая линия преемственности между ступенями образования.

– Низкий уровень подготовки детей, не посещающих дошкольные образовательные учреждения, а также дошкольников проживающих в сельской местности (а их доля достаточно высока).

– Поступление в школу детей, не владеющих (слабо владеющих) русским языком;

– Отсутствие у педагога компетенций применения технологий развивающего обучения

Применяемые учебники для обучения родному языку также не соответствуют требованиям развивающего обучения. Уровень содержания отстает от требований современного стандарта (терминология, отсутствие отдельных тем учебного плана).

При разработке учебников нового поколения Центру национальных проблем образования Федерального института развития образования желательно предоставить авторским коллективам анализ предложений регионов с вычленением общих проблем и единых предложений по улучшению содержания учебников распределения часов в Базисном учебном плане.

Приглашаем читателей к обсуждению данной проблемы.

### **Библиографический список**

1. **Агутов, П. Д., Будаева, М. М.** Методологические проблемы национально-регионального образования [Текст] / П. Д. Агутов, М. М. Будаева. // Педагогика.- 2001. – № 2. – С. 25–32.

2. **Артеменко, О. И.** Полиэтничность в России: государственная образовательная и языковая политика [Текст] / О. И. Артеменко. / Вестник образования тематическое приложение, № 2, 2008 г. – С. 4–80.

3. **Кузьмин, М. Н. и др.** Проблемы национальной школы в СССР: история и современность. [Текст] / М. Н. Кузьмин. – М.: ВНИК «Школа», 1989.

4. **Приказ** Министерства образования и науки Российской Федерации « 201 от 3.08.2006.г. «О Концепции национальной образовательной политики Российской Федерации».

5. **Теория** и практика образовательной политики в условиях модернизации полиэтнического общества / Сб. статей, посвященный 75-летию чл.-кор. РАО М. Н. Кузьмина. В 2-х ч. – М.: ИНПО. Ч. I. 2006. – 236 с.

*УДК 371.08: 04*

*А. А. Абуталимова*

## **К ВОПРОСУ ОПТИМИЗАЦИИ УЧАЩИХСЯ В ПРОЦЕССЕ КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

В современных условиях социально-экономических преобразований в российском обществе перед образованием особенно остро встают проблемы сохранения главных человеческих ценностей, которые проверены временем и выдержали испытания на прочность. Среди них едва ли не самым важным представляется то, что входит в понятие «культура» и подразумевает духов-

ность, нравственную работу по самосовершенствованию, верность высоким идеалам гуманизма.

Культуре подвластно многое, но ее неоспоримая сила – в объединении разных людей, к каким бы национальностям и вероисповеданию они ни принадлежали, где бы они ни жили и как бы – по-своему – они ни толковали порядок мироздания. «Для того чтобы не прерывались преемственность поколений, преемственность нравственных идеалов, для того чтобы не разрушалась вера в идеи добра, красоты и справедливости, человечеству предстоит немало потрудиться – и, прежде всего, сохранить и приумножить те завоевания, которые входят в понятие «культура» и, следовательно, составляют содержание современной цивилизации».

Между тем, как свидетельствуют наши наблюдения, анализ состояния реализации воспитательного потенциала общеобразовательных гуманитарных предметов, результатов выпускных и вступительных экзаменов в вузы, происходит резкое падение уровня подготовки учеников, их гуманитарной культуры.

*В комплексе причин, обуславливающих данную неблагоприятную тенденцию, представляется возможным особо выделить следующее:*

*Во-первых*, по-прежнему значительное число учителей гуманитарного цикла рассматривает знание как некоторую вещную структурную форму, которую можно передать учащимся в готовом виде.

Однако быстрые изменения в характере и в содержании труда, постоянное расширение информационного потока, а также неизвестность перспектив будущего развития общества настоятельно диктуют необходимость подготовки поколения молодых людей, обладающих гибким мышлением, навыкам самообразования, широким кругозором, что создает основу для решения ими жизненных проблем, в противовес ориентации исключительно на овладение специфическими ролями (навыки) определенной профессии. Однако, в нынешних условиях общего, средне специального и высшего образования реальная практика процесса обучения связана исключительно с целями конкретного учебного предмета, но не с целями развития личности ученика, с уровнем его образованности. Под уровнем образованности понимаются свойства личности, которые характеризуются способностью решать задачи познавательной, ценностно-ориентационной, коммуникативной и преобразовательной деятельности, опираясь на освоенный социальный опыт.

*Во-вторых*, остается не востребуемым культурологический смысл содержания образования, выражающийся в развитии способностей личности в основных сферах ее деятельности через приближение к достижениям мировой и отечественной, региональной и национальной культуры, через овладение системой знаний о природе, обществе, человеке.

Так, приоритетным направлением в структурировании учебных дисциплин в рамках учебного плана большинства образовательных учреждений

стала чрезмерная абсолютизация предметной дифференциации в ущерб системному подходу, что усиливает раскол между гуманитарной и естественнонаучной культурами. Осложняет отмеченную тенденцию отсутствие у преобладающей части педагогов нового уровня мышления – глобального, интегративного, а не замкнутого в узкой своей специализации.

*В-третьих*, формально понятый рядом учителей принцип гуманизации как расширение информативного ядра, связанного с бытом, традициями, нравами народов, ничего незначащими фактами из биографий исторических деятелей привел к перегрузке учебного материала, излишней фактографичности, выражающейся в перечислении имен, дат, показателей. Сочетание системности и фрагментарности в отборе учебного материала должно оставаться характерной чертой любого предмета, изучаемого в школе.

*В-четвертых*, усиливающая прагматизация образования, одним из отражений которой стало использование технологического подхода к организации учебно-воспитательного процесса, рождает ряд новых проблем. С одной стороны, стремление к точности в определении целей образования, несомненно, способствует более объективной оценке учебных результатов, достигнутых учащимися. Однако, с другой – перевести на технологические подходы цели и содержание гуманитарного образования в силу его личностного, вариативного характера является весьма сложной задачей.

Содержание гуманитарного образования более нацелено на ценностные ориентации личности, оценить которые по однозначно измеряемым критериям практически невозможно. К тому же технологический подход требует детального планирования процесса обучения (отбор учебных материалов, регламентация деятельности учителя и учащихся и др.), что может при определенных условиях ограничивать возможность творческого изменения методики в зависимости от складывающейся по ходу урока ситуации.

Одной из наиболее глубоких потребностей, которые испытывает личность в условиях нестабильности в обществе, является потребность в выработке достаточно определенной, непротиворечивой и целостной концепции современного мира и своего места в нем. В процессе коренных, быстрых и неоднозначных перемен, происходящих в обществе, индивид рискует остаться с дезинтегрированным самосознанием, т. е. с духовным дискомфортом, с неопределенным будущим и с потерей смысла жизни. Разрушение старой коммунистической идеологии привело к отсутствию какой бы ни было идеологии, а самое удивительное – провозглашенный нами плюрализм, стал чуть ли не синонимом дезинтеграции.

Сегодня мы имеем дело с целым набором парадоксов: острая политическая борьба спокойно уживается с полной политической апатией; преступность и коррупция – с диким экономическим невежеством; свобода – с безответственностью и анархией; тоска по духовной жизни – с неудержимым валом масскультуры. Мы наблюдаем бросающиеся в глаза деструктивные



тенденции современной жизни, но у нас отсутствует ясное понимание конструктивных принципов дальнейшего развития личности, различных социальных групп и общества в целом.

Укажем, например, на воспитание у учащихся гуманистических норм и идеалов. Легче всего было бы вести некоторый специальный предмет, абстрактно толкующий идеи гуманизма или гуманистической этики. Но это может привести к столкновению этих идей с тем, что получает школьник из современной прагматической жизни с ее диким рынком, конкуренцией и криминализацией. И выбор ученика вряд ли будет в пользу первой альтернативы. Совсем другой результат может быть в том случае, если предметом изучения выступают наиболее актуальные и наиболее драматичные проблемы сгодняшней жизни (наркомания; причины преступности; разрушение семьи; национальные вспышки насилия и т. п.), причем критерии, по которым учащиеся будут анализировать и осмысливать эти явления, будут носить гуманистический характер. Тогда эти критерии смогут естественно работать и естественно осваиваться учащимися.

Или другой пример интеграции – интеграция в содержании образования. Изучая глобальные проблемы современности (экологические, экономические, культурные, т. е. проблемы «человек-мир»), ученик формирует целосное понимание мира и своего места в нем. Однако все это может быть реализовано при условии:

а) что ученик будет осваивать опыт самостоятельного решения глобальных проблем, причин их возникновения, проигрывания возможных вариантов их решения, просчитывания не только ближайших, но и отдаленных их последствий;

б) что ученик будет приобретать опыт работы в группе (команде), в которой распределены социальные роли (специалистов, организаторов, методологов и т. д.) и в которой, группе только и может быть выработано совместными усилиями решение интегративной задачи.

В целом, реализация исходных идей с необходимостью требует тех или иных педагогических технологий, нельзя только превращать эти технологии в самоцель; они – средство для достижения определенных педагогических целей. Но нельзя и забывать об этих средствах, ибо без них никакая реализация самых высоких идей невозможна.

Вряд ли стоит доказывать, что решающую роль в переориентации образования на новые гуманистические ценности принадлежит учителю, его высокой профессиональной компетентности, его открытости к новому, к творческому потенциалу.

В конечном счете, именно от учителя зависит, будет ли в школе создана благоприятная демократическая атмосфера, выступит ли ученик в роли активного субъекта учения, осознает ли он себя в школьной жизни полноценной личностью. Учитель, как и ученик также реализует себя в педа-

гогической деятельности. Но самореализация учителя имеет достаточно специфический, качественно своеобразный и опосредованный характер. Действительно, учитель реализует свое Я не за счет учащихся; наоборот, его основное устремление – создать условия для подлинной самореализации учащихся, и лишь в той мере, в какой учитель содействует самореализации ученика, в той мере учитель реализуется сам.

К сожалению, сегодня учитель и как личность, и как профессионал – находится в весьма непростой ситуации. Беспрецедентное снижение престижа и материального положения учительства угрожает снижению качества его труда. Как показывают исследования социологов, в настоящее время учитель вынужден увеличивать свою почасовую нагрузку, работать по совместительству (все это диктуется материальными соображениями), но тем самым он, учитель, сознательно или бессознательно ограничивает свое общение с учащимися, у него остается меньше времени на спокойное продумывание уроков, на индивидуальную помощь учащимся, на беседы с родителями и т. д. Кроме того, в силу тех же материальных причин, учитель в последние годы стал меньше посещать кино и театры, меньше читать как художественную, так и специальную литературу. Возникает опасность снижения культурного уровня учителя, обогащения его профессионального мастерства и, наконец, опасность эмоциональных срывов, неврозов и депрессии. Но этого нельзя допустить.

Прогностические исследования показывают, что в ближайшие годы (через 5–7 лет) в школе начнет меняться состав учащихся. С 90-х годов в обществе стала заметно уменьшаться рождаемость, вследствие чего в школу придет меньше детей. Но и в качественном отношении эти школьники будут другими, в значительной своей части они будут физически ослаблены; среди учащихся возрастет доля детей-сирот, детей, лишенных родительского попечения, детей, воспитываемых матерями-одиночками; большинство детей будут воспитываться в семьях с низким или очень низким материальным достатком. Для многих учащихся с низким материальным достатком будет очень высок риск попасть в криминальные группы; интерес к учебе будет снижаться в связи с общим падением престижа образования. Все эти дети требуют особой заботы и попечения. Школа должна научиться защищать права детей, создавать благоприятные условия для их учения, оберегать их физическое и психическое здоровье, быть милосердной и справедливой по отношению к каждому ребенку, подростку, юноше.

Конечно, процесс переакцентировки учебной деятельности в ее целевых установках с области приобретения новых знаний на область освоения и обогащения духовного опыта, может идти и без ввода каких-либо новых предметов и дисциплин, поскольку ни один из школьных предметов не может быть рассмотрен и поставлен вне поля, пространства культуры.

Любой предмет – это прежде всего явление культуры и только в этом смысле он может быть осознан и как результат развития науки. Но в современной системе учебных дисциплин в школе для ее переакцентировки важным является и создание некоего содержательного ядра, некой несущей оси, систематизирующего фактора, что придаст цельность всему процессу школьной работы, четко обозначить внутрипредметные связи. Именно такую роль в школе и призваны сыграть курсы мировой, отечественной и национальной культуры.

Работая в Даггоспеуниверситете в качестве преподавателя дисциплины «Социальная педагогика», в течение ряда лет нами проводились эксперименты в школах города Махачкалы (№№ 39, 38, 35, 11, 8 и др.) по определению и отработке эффективной модели культурологического курса в системе других учебных занятий. В данной работе наравне с преподавателями принимали участие и студенты факультета педагогики и психологии ДГПУ и факультета культуры ДГУ.

Известно, что в школах республики уже ряд лет изучается культурологические предметы «Мировая культура», «Культура и традиции народов Дагестана», «Подготовка юношей и девушек к жизни», в основе которых лежат авторские программы и учебники ученых-педагогов республики Ш. А. Мирзоева, З. М. Магомедовой, Т. Г. Саидова и других. Однако, при всей обязательности данных предметов, их культурологического содержания во многих общеобразовательных учебных заведениях республики изучение этих предметов не находит должной поддержки и педагогической аргументации.

В результате проведенных нами экспериментов было установлено, что оптимальным является преподавание культурологических предметов, исходя из трех блоков: 1–4-е классы, 5–9-е классы, 10–11-е классы. Каждый из этих блоков должен обладать собственной внутренней логикой развития предметных областей и реализации воспитательных задач. Теоретическая часть курса во всех трех блоках должна предварять историческую часть и служить подготовительным этапом для общения с педагогом, восприятия памятников культуры и искусства, освоения и усвоения ценностей культуры и культурных навыков. Изложение исторического материала дает большую результативность, если в соотнесении с хронологическим используется и типологический метод.

На уроках культурологии важной становится самостоятельная активность учащихся, их диалог с учителем, что должно ограничивать возможности монологической подачи материала, пассивного слушания. Уроки культурологии заметно оказывают влияние на поведение и духовный опыт учащихся, изменяют их. Это, в свою очередь, сказывается и на взаимодействии данного предмета с другими предметами учебного плана.

*Эффективность изучения культурологических дисциплин значительно повышается при наличии следующих условий:*

1) при обеспечении данного предмета хорошо оборудованным классом с магнитофоном и диапроектором, при наличии определенного минимума методических пособий;

2) при единовременной работе со всем коллективом по общей культурологической программе для достижения взаимопонимания и взаимоподдержки;

3) при реализации принципов последовательности и системности в организации всего учебного процесса и четкой постановке поэтапных целей развития учащихся;

4) при творческом поиске взаимосвязей интегрирующих моментов в системе взаимосоприкасающихся и пересекающихся предметов общего учебного плана;

5) при продуманном, логически обоснованном сочетании курса культурологии с различными формами внеклассной работы.

Общая логика переакцентировки образовательных систем должна, вероятно, идти по линии: от ввода курса культурологии в 5–9-х классах – к вводу сквозных занятий от 1 до 11 классов, к формированию целостной системы культурологической работы в школе, к культурологически ориентированной школе, т. е. ориентированной на учащегося, на формирование личности, индивидуальности, а не только на знания. В этом нам видится и завтрашний день школы, и ее желаемое настоящее.

### Библиографический список

1. **Баранов, П.** О некоторых проблемах преподавания гуманитарных дисциплин в средней школе [Текст] / П. Баранов // Проблемы образования в современной социокультурной ситуации. Материалы научно-практической конференции. СПб. 1996.

2. **Гаврилова, Н. Г.** Формирование знаний о ценности культурного наследия региона (а пропедевтических курсах краеведения и истории) [Текст] / Н. Г. Гаврилова // Герценовские чтения 1997. Актуальные проблемы социальных наук. Санкт-Петербург. 1998

3. **Селиванов, В. В.** Новые акценты в современной педагогике [Текст] / В. В. Селиванов // Проблемы образования в современной социокультурной ситуации. Материалы научно-практической конференции. СПб. 1996.

## РАЗДЕЛ XIII ОБРАЗОВАНИЕ. ЗДОРОВЬЕ. БЕЗОПАСНОСТЬ

---

УДК 378+74

*А. М. Имашев*

### ДИНАМИКА ИЗМЕНЕНИЯ СОСТОЯНИЯ И СТРУКТУРА ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ В ОРИЕНТАЦИОННО- ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ФУНКЦИИ

*Введение.* Функциональная компетентность будущих учителей физической культуры рассматривается нами как часть их профессиональной компетентности, характеризующаяся уровнем сформированности у них функциональных элементов (ФЭ) профессионально-педагогической деятельности – знаний-умений-навыков (ЗУН) основных педагогических функций [8–11].

Ориентационно-воспитательная педагогическая функция - комплекс знаний-умений-навыков (функциональных элементов) по формированию ценностных ориентаций, качественно характеризующих направленность личности объекта педагогической системы [3; 12; 14; 16; 18].

*Проблема исследования:* повышение функциональной компетентности будущего учителя физической культуры.

*Время исследования:* 5 лет (1999–2004 г.г.).

*Выборка испытуемых:* студенты академической группы специализации «Теория и методика физического воспитания», обучавшиеся с 1 по 5 курс на ФДО КамГИФК в количестве (соответственно) 22–24–24–24–22 человек.

*Диагностический инструмент исследования:*

«Портативная функционально-диагностическая карта учителя физической культуры», включающая 10 (наиболее часто встречающихся) знаний-умений-навыков ориентационно-воспитательной педагогической функции.

1. Воспитывать личным примером – быть ученикам образцом («делай, как я») для подражания.

2. Воспитывать стремление состязаться – стимулировать в учениках желание соревноваться, сравнивать свои результаты с результатами других учащихся.

3. Поощрять – хвалить, награждать, благодарить, индивидуализировать общение, не наказывать, обращать внимание.

4. Наказывать – порицать, занижать оценку, не поощрять, не благодарить, обделять вниманием.

5. Воспитывать самоорганизацию – поощрять инициативу, привлекать к участию в организации учебно-воспитательного процесса, учитывать мнение ученика, использовать демократический стиль управления деятельностью учащихся.

6. Воспитывать научное мировоззрение – информировать учащихся и опираться в работе на результаты научных исследований.

7. Воспитывать коллективизм – чаще использовать в работе группово-ответственные технологии решения учебно-воспитательных задач, командные виды физических упражнений, спортивных состязаний.

8. Воспитывать патриотизм – прививать чувство любви к Родине, Отечеству, близким, окружающим, классу, команде.

9. Воспитывать сознательное отношение к труду – использовать осознанный подход к мотивации, оценке тех или иных учебных и трудовых действий в аспекте жизненно-деятельностной актуальности.

10. Воспитывать эстетику – формировать у учеников потребность в видении прекрасного, в частности, в мире телесных движений.

*Методика сбора информации.* Опрашиваемым было предложено дать информацию об уровне их функциональной компетентности и проставить соответствующие баллы в специально разработанных бланках 4-ступенчатой шкалы соответствия по следующему правилу:

«0» – при отсутствии знания (нет понятия, представления о данном функциональном элементе); «1» – при наличии знания (владение функциональным элементом на вербальном уровне); «2» – при наличии умения (использование данного функционального элемента на практике хотя бы 1 раз); «3» – при наличии навыка (автоматическое владение данным функциональным элементом) [2–5].

*Результаты исследования и их оценка.* Получено 1160 «срезов», характеризующих уровни функциональной компетентности будущего учителя физической культуры по знаниям-умениям-навыкам ориентационно-воспитательной педагогической функции (табл. 1, рис. 1) и их средние значения (табл. 2, рис. 2–5). Получены 45 показателей, характеризующих корреляционные взаимосвязи между функциональными элементами и построена корреляционная плеяда по А. Выханду (1968) (табл. 3, рис. 6).

Динамика изменения функциональной компетентности будущего учителя физической культуры по ориентационно-воспитательной педагогической функции прогрессивная – различия между средними значениями по курсам (1,4–1,7–1,9–2,1–2,1) значимы по t-критерию Стьюдента на уровне  $\alpha = 0,001$ , что означает наличие динамики изменения от уровня «знание» на 1–3 курсах к относительно невысокому уровню «умение» на 4–5 курсах обучения в данном виде деятельности.

Экстремальные значения уровней функциональной компетентности: 1,1 балла у функционального элемента № 8 и 2,5 балла у нескольких функциональных элементов.

Таблица 1

**Исходные уровни сформированности знаний-умений-навыков**

№ п/п	курсы				
	I	II	III	IV	V
1.	2133333332	3113331222	2222222222	3333322222	2122222221
2.	2332212312	2322222221	2221211222	3333222122	3332222132
3.	2221101112	1222112011	2132312111	3332221222	2333223322
4.	2323212211	2223211110	2222111222	3332222132	2233332221
5.	1222212112	1103210221	3233112121	3332221222	2332323132
6.	1122111111	1321212122	2333111312	3323221122	2221302321
7.	2212321111	2222211111	3322212122	3222222212	3323212133
8.	2222112121	1122101010	1322121222	3333321121	3222213221
9.	2222212121	2132222223	2332211132	3322111122	2332321222
10.	2222221022	2222130212	2213222121	3232232212	2233122221
11.	2122101112	3333312222	2333211213	2223211132	2222222222
12.	2222102111	2223111122	2233111121	2233222232	2231322122
13.	2011220212	3010111020	3232222122	2222211132	3133223222
14.	1123122222	2122001110	3222211121	2231222222	3222223233
15.	3121122121	2223212111	3232121122	2223222122	3223232212
16.	3032212222	2232201122	3123212111	2233312211	3232102123
17.	1212222132	2222311133	1232211232	2222212232	3222223223
18.	2333211211	2233212121	3222212121	2233213231	1112211112
19.	2221102011	3221211222	2123211121	2233222122	2333212333
20.	1231212212	2232212123	2222212322	2232112222	2333322323
21.	3321223222	2122311221	1133222131	2223211222	2223322212
22.	1212121223	3222012021	3232211122	2232212123	2333313213
23.		3212010222	2322212131	3232212222	
24.		2222211222	3333211122	3223212122	

Таблица 2

**Средние значения уровней сформированности знаний-умений-навыков**

№ ФЭ	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
К У Р С	I	1,9	1,8	2,0	1,9	1,7	1,3	1,7	1,5	1,5	1,6
	II	2,0	1,8	2,0	2,2	1,6	1,1	1,3	1,3	1,8	1,6
	III	2,3	2,1	2,4	2,5	1,9	1,3	1,5	1,4	2,0	1,6
	IV	2,5	2,3	2,1	2,4	2,1	1,6	1,7	1,6	2,2	1,9
	V	2,4	2,2	2,5	2,4	2,1	1,7	2,1	1,9	2,0	2,1

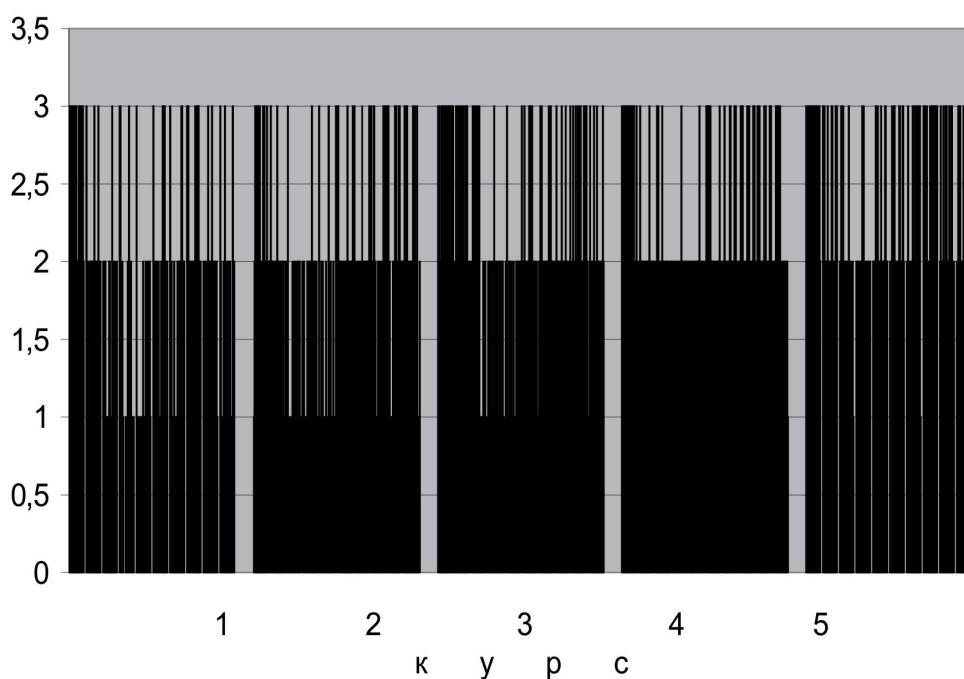


Рис. 1. Исходные уровни сформированности знаний-умений-навыков

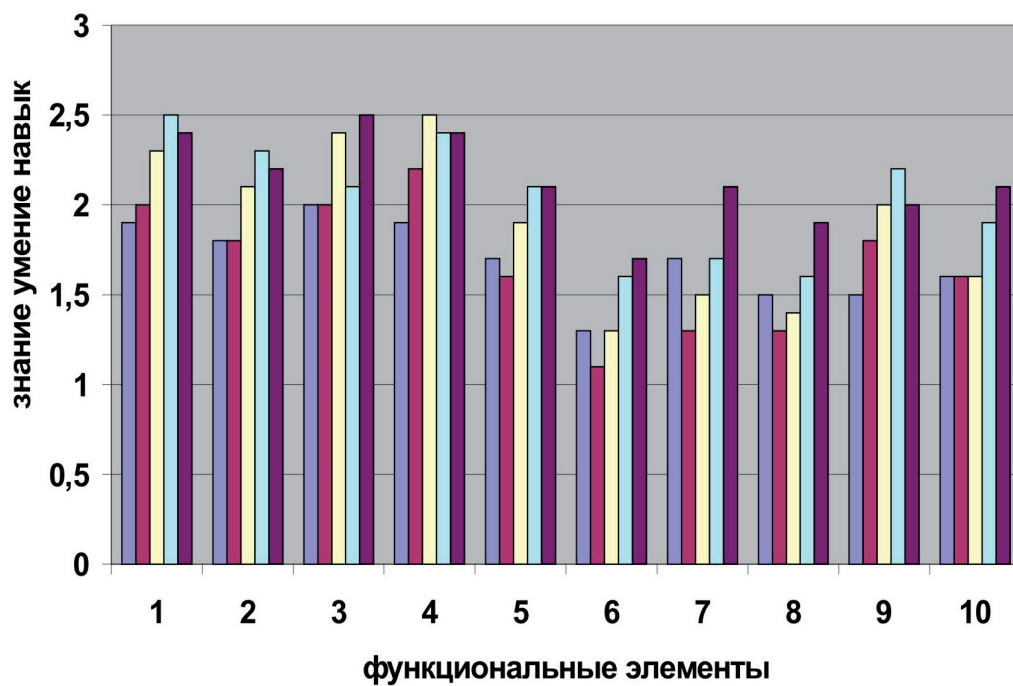


Рис. 2. Средние уровни сформированности знаний-умений-навыков



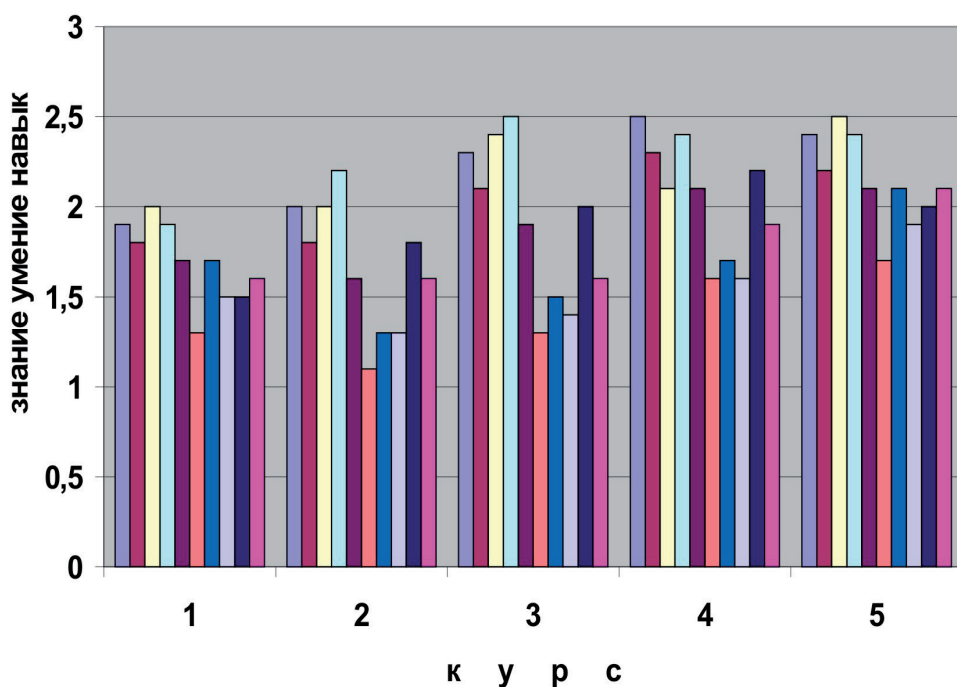


Рис. 3. Поэлементные уровни сформированности знаний-умений-навыков на курсах

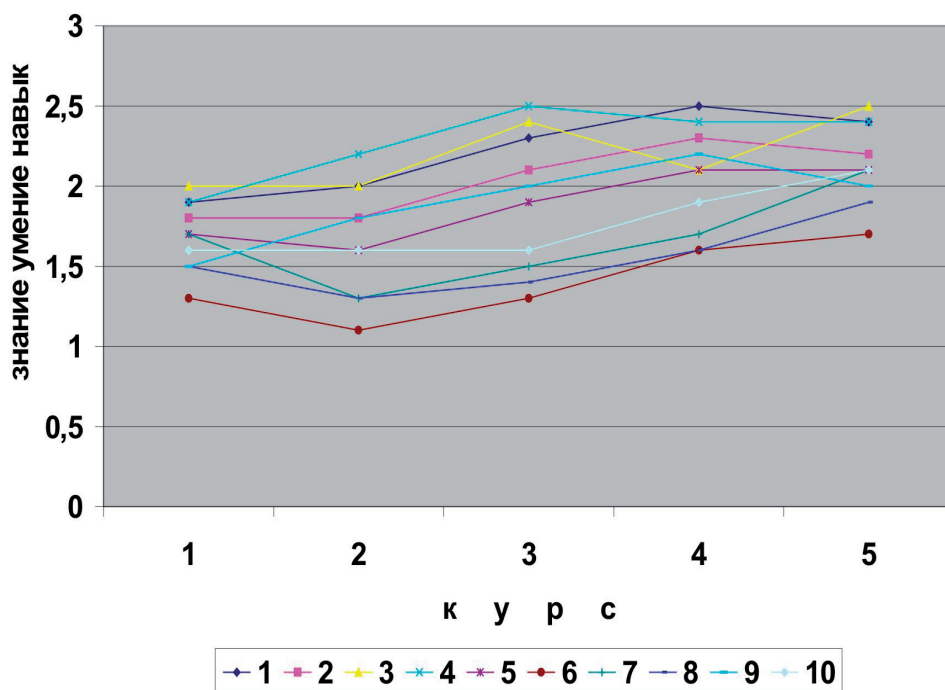


Рис. 4. Динамика изменения средних поэлементных уровней знаний-умений-навыков на курсах

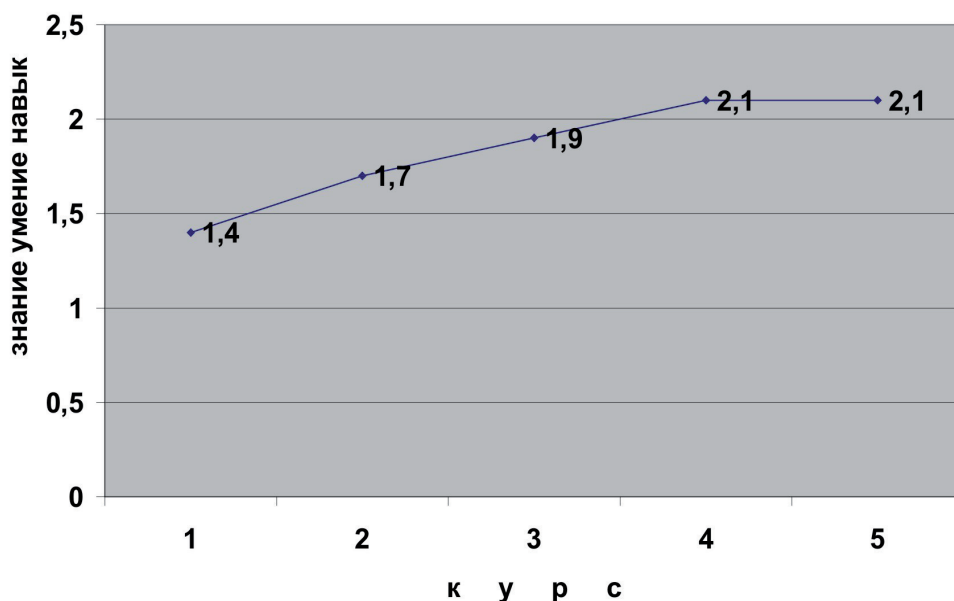


Рис. 5. Динамика изменения средней функциональной компетентности

Более сформированным среди других оказался функциональный элемент № 3 – «Поощрять» с функциональной компетентностью (2,0–2,0–2,4–2,1–2,5) выше уровня «умение».

«Западающей» проявил себя функциональный элемент № 6 «Воспитывать научное мировоззрение» с функциональной компетентностью (1,3–1,1–1,3–1,6–1,7) выше уровня «знание», не достигая уровня «умение».

Наиболее или наименее прогрессирующим явно не проявил себя ни один функциональный элемент ориентационно-воспитательной педагогической функции (табл. 1, рис. 1).

Корреляционный анализ показал, что функциональные элементы ориентационно-воспитательной педагогической функции будущего учителя физической культуры находятся в различной степени тесноты корреляционных связей (табл. 2).

Система существует в основном благодаря линейным связям. Обнаружены 3 «линейных», 10 «сильных», 7 «выше среднего», 6 «средних», 10 «ниже среднего», 3 «умеренных», 2 «слабых» 3 «очень слабых» и 1 «практически отсутствующая» прямых связей.

В центре активного взаимодействия располагается: функциональный элемент № 5 – «Воспитывать самоорганизацию», имеющий 1 линейную связь с функциональным элементом № 2, линейно связанным в свою очередь с функциональным элементом № 1, и «сильную» связь с другими (№№ 1, 6).

Особняком держится пара линейно связанных функциональных элементов № 7 и 8 – соответственно «Воспитывать коллективизм» и «Воспитывать

патриотизм». Функциональный элемент № 3 «Поощрять» не имеет интересующих нас корреляционных связей.

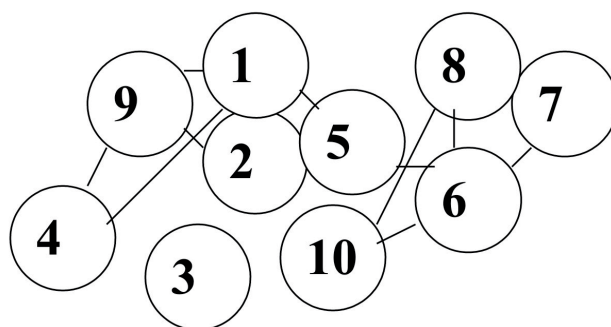
Таким образом, гипотеза исследования полностью подтвердилась: 1) динамика изменения функциональной компетентности будущего учителя физической культуры по ориентационно-воспитательной педагогической функции прогрессивная; 2) система опирается на выявленные функциональные элементы, способные повлечь за собой «подтягивание» «западающих».

*Рекомендации.* Повышать качество формирования функциональной компетентности будущего учителя физической культуры в ориентационно-воспитательной педагогической функции в процессе их личностно-профессионального развития в вузе можно в направлении активизации системообразующих функциональных элементов данной функции.

Таблица 3

**Матрица корреляционных связей между функциональными элементами ориентационно-воспитательной педагогической функции**

1	1 – Воспитывать личным примером		2 – Воспитывать стремление состязаться		3 – Поощрять		4 – Наказывать		5 – Воспитывать самоорганизацию		6 – Воспитывать научное мировоззрение		7 – Воспитывать коллективизм		8 – Воспитывать патриотизм		9 – Воспитывать сознательность к труду		10 – Воспитывать эстетику	
0,6	0,6																			
0,9	0,8	0,7																		
0,9	1	0,7	0,7																	
0,8	0,8	0,6	0,4	0,9																
0,5	0,5	0,6	0,1	0,7	0,9															
0,6	0,6	0,6	0,2	0,8	0,9	1														
0,9	0,9	0,5	0,9	0,8	0,6	0,2	0,3													
0,7	0,7	0,6	0,4	0,8	0,9	0,8	0,9	0,6												



*Рис. 6.* Плеяда корреляционных связей между функциональными элементами ориентационно-воспитательной педагогической функции (выполнены линейные связи,  $P < 0,001$ ).

**Библиографический список**

1. **Белозерцева, О. В.** Методика формирования педагогического потенциала [Текст] / О. В. Белозерцева // ТиПФК. – 2001. – № 10. – 57 с.
2. **Беспалько, В. П.** Слагаемые педагогической технологии [Текст] / В. П. Беспалько – М.: Педагогика, 1989.
3. **Бобырев, Н. Д.** Особенности структурирования функциональных компонентов в деятельности учителя физической культуры [Текст] / Н. Д. Бобырев, В. П. Мерлинкин // Казань, 1989. – 130 с.
4. **Выдрин, В. М.** Деятельность специалистов в сфере ФК [Текст] / В. М. Выдрин. – СПб., 1997.
5. **Государственный** образовательный стандарт высшего профессионального образования. Специальность 033100 – Физическая культура и спорт. Квалификация: Специалист по физической культуре и спорту // М.: Министерство образования Российской Федерации, – 2000.
6. **Загвязинский, В. И.** Методология и методы психолого-педагогического исследования: учеб. пособие [Текст] / В. И. Загвязинский, Р. А. Атаханов // – М.: Академия. – 2001. – 208 с.
7. **Иванов, В. С.** Основы математической статистики: учеб. пособие для институтов физической культуры [Текст] / В. С. Иванов. – М.: Физкультура и спорт, 1990. – 176 с.
8. **Имашев, А. М.** Интенсификация функциональной подготовки будущего учителя физической культуры [Текст] / А. М. Имашев // Теоретические и практические аспекты профессиональной подготовки специалистов физической культуры: межв. сб. науч. трудов / под ред. проф. А. И. Фукина. – Набережные Челны: КамГИФК, 1998. – С. 16–20.
9. **Имашев, А. М.** Влияние педагогической практики на функциональную готовность будущего учителя физической культуры [Текст] / А. М. Имашев, В. И. Батищев // Россия на рубеже XXI века: ретроспектива, настоящее, будущее: сб. науч. трудов. – Воронеж: ВГИФК, МГАФК, 1999. – С. 49–57.
10. **Имашев, А. М.** Исследование динамики изменения структуры функциональной готовности специалиста по физической культуре [Текст] / А. М. Имашев // ТиПФК. – 2001. – № 2. – С. 43–44.
11. **Имашев, А. М.** Функциональная компетентность будущего учителя физической культуры: монография [Текст] / А. М. Имашев. – Набережные Челны: КамГАФКСиТ, 2008. – 104 с.
12. **Кузьмина, Н. В.** Способности, одаренность талант учителя [Текст] / Н. В. Кузьмина. – М., 1985. – С. 29–31.
13. **Майорова, Л. Ф.** Повышение уровня профессиональной культуры будущего специалиста физической культуры и спорта [Текст] / Л. Ф. Майорова // ТиПФК. – 2001. – № 10. – 20 с.
14. **Половникова, Н. А.** Интенсификация подготовки специалиста высшей квалификации [Текст] / Н. А. Половникова // Советская педагогика. – № 3. – 1986. – С. 72–78.

15. **Петунин, О. В.** Теоретические основы подготовки студентов к профессиональной деятельности учителя физической культуры: автореф. дис. ... канд. пед. наук [Текст] / О. В. Петунин. – СПб., 1995. – 22 с.

16. **Сластенин, В. А.** Профессионально-педагогическая подготовка современного учителя. [Текст] / В. А. Сластенин // Советская педагогика. – 1991. – № 10. – С. 79–85.

17. **Чесноков, А. В.** Формирование профессионализма и качеств педагога по физической культуре [Текст] / А. В. Чесноков // ТиПФК. – 2001. – № 10. – 18 с.

18. **Щербаков, А. И.** Психологические основы формирования личности советского учителя [Текст] / А. И. Щербаков. – М., 1972. – 57 с.

## ПРАВИЛА ОФОРМЛЕНИЯ СТАТЕЙ

1. Для ускорения работы с присылаемыми материалами редакция «Сибирского педагогического журнала» убедительно просит представлять ей отпечатанный на бумаге экземпляр статьи в следующем виде: формат А4; все поля – 2,0 см.; набор для удобства редактирования и вычитки – через полуторный интервал. Основной кегль – 14, размер шрифта для списка литературы – 12 кегль, начертание шрифта – Times New Roman, дискета с текстом статьи в редакторе Word в формате RTF и краткими сведениями об авторе: Ф.И.О. (полностью), научная степень и должность, место работы, контактный телефон или адрес в Интернете. Дискета должна быть проверена на наличие вируса! В случае его обнаружения редакция вправе не печатать данную статью во избежание попадания вируса на рабочий компьютер.

2. Текст статьи должны предварять следующие сведения:

а) УДК;

б) название (полностью прописными буквами) с переводом на английский язык;

в) имя, отчество, фамилия автора с переводом на английский язык;

г) аннотация статьи (3–4 строчки), ключевые слова обязательны с переводом на английский язык;

д) сведения об авторе: фамилия, имя, отчество, ученая степень, ученое звание, должность, организация, E-mail, город. Обязательно с переводом на английский язык.

Пример: Иванов Иван Иванович – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики Новосибирского государственного педагогического университета, [journal.nspu@mail.ru](mailto:journal.nspu@mail.ru), Новосибирск

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 библиографический список, необходимо пронумеровать, чтобы можно было связать список с текстом. Ссылки на литературу оформляются в квадратных скобках, помещаются после упоминания в тексте соответствующего произведения и содержат номер указанного произведения в списке и при цитировании – страницы.

Примеры:

Дальнейшее развитие эта теория получила в работах Н. И. Петрова [13; 14].

Ссылка при цитировании: Н. М. Ядринцев отмечал, что «каждый новосельский дом отличается присутствием ткацкого станка» [2, с. 53].

Примеры оформления библиографического списка различных видов изданий:

а) книга одного автора:

**Иванов, С. Н.** Египет: Боги и герои [Текст] / С. Н. Иванов. – Тверь: Русь, 1995. – 300 с.

б) статья из сборника научных трудов:

Аникин, А. Е. Из диалектных дополнений к словарю М. Фасмера [Текст] / 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 [Текст] / В. Н. Домогаков // Психологический журнал. – 1987. – № 4. – С. 51–60.

## RULES OF REGISTRATION OF PAPERS IN THE «SIBERIAN PEDAGOGICAL JOURNAL»

1. For acceleration of work with authors' materials the "Siberian pedagogical journal" asks to send a copy of the text, printed on paper with the following requirements:

- A4 format;
- 1,5 interval.
- Main font size - 14,
- Font size in Bibliography - 12,
- Font - Times New Roman,
- Floppy disk with the text (MS Word or RTF document File)

Brief items of information about the author:

- First name, middle name, last name (completely),
- Scientific degree and post,
- Place of work,
- Contact phone or the Internet address.

The disk should be checked up for computer viruses! In case of their detection the file will be deleted and the text may be rejected.

2. The text should include the following information:

- ISBN;
- Complete title of the paper (in capital letters);
- First name, middle name (or patronymic), surname of the author;
- Article summary (3-4 lines), keywords are obligatory with translation into English;

English;

Personal information about the author: surname, first name, middle name (or patronymic), academic degree and status, post, organization, E-mail, city. Translation into English is requested.

Example: Ivanov Ivan Ivanovich - Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Lecturer of the Chair of Pedagogics, Novosibirsk State Pedagogical University, [journal.nspu@mail.ru](mailto:journal.nspu@mail.ru), Novosibirsk

3. Pictures should be placed in the text with resolution not less than 300 dpi, graphics should be generated by Corel Draw editor or drawn in black ink or ball-point (pencil is not supposed). All pictures should hold a number, their place in the text should be indicated. The tables may be presented only in computer form, photos – either in computer form, or attached to the paper text (original should be sharp and clear).

4. Underlining or CAPITALS are not desired. Please emphasize words with *Italics*, **bold Italics** or bold font.

5. The list of literature at the end of each paper should be entitled "Bibliography". All the works in the list should be numbered and referred to correctly in the text.



The references to the literature are made in square brackets and placed immediately after the names mentioned in the text, the first figure being its number in the bibliography, the second – number of page.

Examples:

The further development of this theory can be found in S. N. Petrov's works [13,14].

Or:

S. N. Petrov writes "they were facing constant problems of unfavorable community environment" [13. P. 14].

Examples of Bibliography:

1) Monograph by one author:

Behr-Sigel, E. Discerning the Signs of the Times / E. Behr-Sigel. – N.Y.: St Vladimir's Seminary, Prague, 2001. - 202 p.

2) Item from collected papers:

Cruse, D. A. Antonymy Revisited Some Thoughts on the Relationship between Words and Concepts// Frames, Fields and Contrasts. New Essays in Semantic and Lexical Organization / Ed. by A. Lehrer, E. Feder-Kittay. - Hillsdale (NJ): LEA, Publishers, 1992. - P. 289-306.

3) Article from journal, newspaper, magazine:

Домогаков, В.Н. Классификация функций человека как субъекта общения /В.Н. Домогаков //Психологический журнал.- 1987. - № 4. - С.51-60.

4) Electronic resource:Doomsday Book [Electronic resource]. - www.doomsdaybook.co.uk.

## АВТОРЫ НОМЕРА

**Абуталимова Аида Абдулмуслимовна** – соискатель кафедры социальной педагогики и социальной работы Дагестанского государственного педагогического университета, otos@dinet.ru, Дагестан

**Бабунова Елена Семеновна** – кандидат педагогических наук, профессор кафедры дошкольной педагогики и психологии Магнитогорского государственного университета, presch@masu.ru, Магнитогорск

**Бахмат Владимир Ильич** – старший преподаватель кафедры «Физика и Химия» Рубцовского индустриального института (филиала) ГОУ ВПО «Алтайский государственный технический университет им. И. И. Ползунова», Рубцовск  
**Безенкова Татьяна Александровна** – старший преподаватель кафедры эстетики, этики и культурологии Магнитогорского государственного университета, bezenkova@yandex.ru, Магнитогорск

**Безенкова Татьяна Александровна** – старший преподаватель кафедры эстетики, этики и культурологии Магнитогорского государственного университета, bezenkova@yandex.ru, Магнитогорск

**Белая Ольга Петровна** – кандидат психологических наук, доцент кафедры истории и теории журналистики Ставропольского государственного университета, belaya\_st@mail.ru, Ставрополь

**Бельцова Людмила Михайловна** – соискатель кафедры истории образования, этнопедагогики и яковлеведедения Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, преподаватель цикла повышения квалификации и переподготовки Учебного центра МВД по Чувашии, Tanjanal@yandex.ru, Чебоксары

**Боченков Сергей Александрович** – начальник отдела оценки качества образования Государственного учреждения «Чувашский республиканский центр новых образовательных технологий» министерства образования и молодежной политики Чувашской Республики, Tanjanal@yandex.ru, Чебоксары

**Буданцова Антонина Аркадьевна** – доцент кафедры истории образования, этнопедагогики и яковлеведедения ГОУ ВПО «Чувашский государственный педагогический университет им. И. Я. Яковлева», Tanjanal@yandex.ru, Чебоксары

**Бурькина Надежда Бояновна** – кандидат философских наук кафедры теории государства и права и конституционного права, НЧОУ ВПО Южно-Сахалинский институт Экономики, права и информатики, Burykinsfamily@bk.ru, Южно-Сахалинск

**Везиров Тимур Гаджиевич** – доктор педагогических наук, профессор, заместитель декана математического факультета Дагестанского Государственного Педагогического Университета, [timur.60@mail.ru](mailto:timur.60@mail.ru), Махачкала

**Верескун Владимир Дмитриевич** – профессор, ректор Сибирского государственного университета путей сообщения, pedagogika@stu.ru, Новосибирск

**Галимова Рената Амировна** – старший преподаватель кафедры педагогики и психологии факультета начальных классов Новосибирского государственного педагогического университета, Новосибирск

**Галкина Илона Анатольевна** – аспирант кафедры иностранных языков Кузбасского государственного технического университета, galkina.ilona@mail.ru, Новокузнецк

**Долгашева Мира Вячеславовна** – старший преподаватель кафедры иностранных языков, соискатель кафедры истории образования, этнопедагогики и яковлеведения Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, Tanjanal@yandex.ru, Чебоксары

**Дусказиева Жанна Геннадьевна** – аспирант кафедры психологии детства Красноярского Государственного Педагогического университета им. В. П. Астафьева, jossee@mail.ru, Красноярск

**Жетписбаева Бахытгуль Асылбековна** – декан иностранного факультета Карагандинского государственного университета им. Е. А. Букетова, кандидат педагогических наук, доцент, Караганда, Республика Казахстан.

**Ильенко Евгений Викторович** – аспирант кафедры педагогики и психологии факультета начальных классов Новосибирского государственного педагогического университета, Новосибирск

**Имашев Азат Масгутович** – кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и методики физического воспитания Камской государственной академии физической культуры, спорта и туризма, azatimashev@yandex.ru, Набережные Челны

**Кагирова Асият Хасбулатовна** – соискатель кафедры общей педагогики Дагестанского государственного университета, nudurmagomedov@mail.ru, Махачкала

**Казаева Лариса Ивановна** – соискатель кафедры педагогики и психологии Югорского государственного университета, larisakazaeva@yandex.ru, Ханты-Мансийск

**Калюшина Алина Ивановна** – аспирант кафедры технологии и предпринимательства ГОУ ВПО «Чувашский государственный педагогический университет им. И. Я. Яковлева», Tanjanal@yandex.ru, Чебоксары

**Кизилова Валентина Петровна** – соискатель кафедры дидактики математики Барнаульского государственного педагогического университета, kizilova@yandex.ru, Барнаул

**Кравец Ирина Викторовна** – соискатель кафедры общей педагогики Оренбургского государственного педагогического университета, kravets-ira@mail.ru, Оренбург

**Краснова Светлана Васильевна** – соискатель учёной степени кандидата педагогических наук, преподаватель кафедры русского языка как иностранного Нижегородского высшего военно-инженерного командного училища (военного института), maximus\_nik@rambler.ru, Нижегородская область, Кстово

**Курносова Светлана Анатольевна** – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики ГОУ ВПО «Камчатский государственный университет имени Витуса Беринга» kuvami@mail.iks.ru, Петропавловск–Камчатский

**Матвиевская Елена Геннадьевна** – доцент кафедры педагогики и психологии Оренбургского государственного педагогического университета, кандидат педагогических наук, cerling4@mail.ru, Оренбург

**Морковин Андрей Михайлович** – заведующий кафедрой иностранных языков Барнаульского юридического института МВД России, marko.a@rambler.ru, Барнаул

**Муравьёв Андрей Анатольевич** – директор Института повышения квалификации и переподготовки работников профессионального образования – филиал ГОУ ВПО «Сибирский государственный технологический университет», amur@list.ru, Новосибирск

**Мусаева Аминат Меджидовна** – соискатель кафедры общей педагогики Дагестанского государственного педагогического университета, chudo7@bk.ru, Дагестан

**Неустроева Анна Николаевна** – кандидат педагогических наук, декан факультета Педагогики и методики начального образования Саха государственной педагогической академии, annette2001@yandex.ru, Якутск

**Никульшина Надежда Леонидовна** – кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков Тамбовского государственного технического университета, nadezhda-nkl@mail.ru, Тамбов

**Нюдюрмагомедов Абдулахад Нюдюрмагомедович** – доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой общей педагогики Дагестанского государственного университета, nudurmagomedov@mail.ru, Махачкала

**Овчинникова Наталья Николаевна** – старший преподаватель кафедры математического анализа Южно-Уральского государственного университета, 7988265@mail.ru, Челябинск

**Орешкова Светлана Петровна** – аспирант кафедры педагогики профессионального образования института педагогики, психологии и социологии Сибирского Федерального университета, oreshcovasp@inbox.ru

**Орлов Александр Николаевич** – доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики Барнаульского государственного педагогического университета, olgsvd@mail.ru, Барнаул

**Перевозкина Юлия Михайловна** – старший преподаватель Новосибирского института экономики, психологии и права, per@bk.ru, Новосибирск

**Петрова Марина Анатольевна** – заместитель директора Института повышения квалификации и переподготовки работников профессионального образования – филиал ГОУ ВПО «Сибирский государственный технологический университет», marina-pet@ngs.ru, Новосибирск

*Редлих С. М.*

**Сидоров Олег Игоревич** – директор АНО «Сибирского института повышения квалификации» (Росатом), orgcom@sipk.ru, Новосибирск

**Силкина Надежда Владимировна** – профессор, заведующая кафедрой «Профессиональное обучение, педагогика и психология» Сибирского государственного университета путей сообщения, pedagogika@stu.ru, Новосибирск

**Стружевская Ольга Николаевна** – преподаватель кафедры психологии развития Института непрерывного педагогического образования Хакасского государственного университета им. Н. Ф. Катанова, striq06@rambler.ru, Абакан

**Суздалыцева Татьяна Ивановна** – начальник учебного отдела АНО «Сибирского института повышения квалификации» (Росатом), orgcom@sipk.ru, Новосибирск

**Титова Ирина Николаевна** – аспирант Кузбасской педагогической академии, Titova@mail.ru, Новокузнецк

**Фомина Ольга Евгеньевна** – соискатель кафедры социальной педагогики и психологии Владимирского государственного гуманитарного университета, заместитель директора Детской художественной школы им. И. С. Куликова, olgazemskova@indox.ru, Муром

**Фролов Олег Викторович** – профессор кафедры государственного и муниципального управления Оренбургского государственного института менеджмента, fv255114@rambler.ru, Оренбург

**Цапенко Владимир Никитович** – доцент кафедры «Электротехническое инженерно-педагогическое образование» Самарского государственного технического университета, vlad20107@rambler.ru, Самара

**Чибухашвили Валентина Александровна** – кандидат педагогических наук, доцент кафедры методики начального обучения Елецкого государственного университета им. И. А. Бунина, vale35@rambler.ru, Елец

**Швецова Галина Николаевна** – министр образования Республики Мари Эл, кандидат педагогических наук, профессор.

**Шеметова Наталья Александровна** – доцент кафедры эстетики, этики и культурологии Магнитогорского государственного университета, nashemetova@yandex.ru, Магнитогорск

**Щербакова Олеся Николаевна** – аспирантка кафедры педагогики Бийского педагогического государственного университета им. В. М. Шукшина, Бийск

**Ядрихинская Февронья Васильевна** – аспирант очного обучения кафедры якутского языка факультета якутской филологии и культуры Якутского Государственного университета, jadfenja2007@mail.ru, Якутск

**Якушева Елена Владимировна** – ассистент кафедры математики и методики ее преподавания (преподаватель математики и информатики) Карачаево-Черкесского Государственного Педагогического Университета, olgakch@mail.ru, Карачаевск

## AUTHORS

**Abutalimova Aida Abdulmuslimovna** – competitor of department of social pedagogy and social work of Dagestan State Pedagogical University.

**Babunova Elena Semyonovna** – Cand. of Pedagogical Sciences, Professor of Preschool Pedagogics and Psychology Department, Magnitogorsk State University, presch@masu.ru, Magnitogorsk

**Bakhmat Vladimer Ilyich** – Rubtsovsk industrial institute (branch) of Altay state technical university after I. I. Polzunov, faculty of physics and chemistry, senior teacher, Rubtsovsk

**Bezenkova Tatyana Alexandrovna** – senior teacher chair of esthetics, ethics and culturology Magnitogorsk State University, bezenkova@yandex.ru, Magnitogorsk

**Belaya Olga Petrovna** – Candidate of Psychological Science, Associate Professor chair of history and theory of journalist Stavropol State University, belaya\_st@mail.ru, Stavropol

**Beltsova Ljudmila Michailovna** – competitor Chuvash State Pedagogical University, teacher of cycle of improvement of professional skill and retraining of Educational center of Ministry of Internal Affairs Chuvashiya

**Bochenkov Sergey Aleksandrovich** – head of a department of valuation of education quality state institution “The Chuvash Republic centre of new educational technologies” of the ministry of education and youth politics of the Chuvash Republic

**Budantsova Antonina Arkadyevna** – associate professor of the chair of History of Education, Ethnopedagogics and Yakovlev’s legacy, The Chuvash State Pedagogical University named after I. Ya. Yakovlev, Tanjana1@yandex.ru, Cheboksary

**Burykina Nadezda Boyanovna** – the kandidate of philoslphy. Yuzhno-Sakhalinsk Institute of Economics, Law and Information science. Burykinsfamily@bk.ru, Yuzhno-Sakhalinsk

**Chibuhashvily Valentina Alexandrovna** – senior lecturer Yeletz State University, vale35@rambler, Yeletz. Dagestan State Medical Academy, zse63@mail.ru, Makhachkala

**Dolgasheva Mira Vyacheslavovna** – applicant Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary

**Duskazieva Zhanna Gennadyevna** – post-graduate student Krasnoyarsk State Pedagogical University of V. P. Astafyeva, jossee@mail.ru, Krasnoyarsk

**Frolov Oleg Viktorovich** – professor Orenburg State Management Institute, fv255114@rambler.ru, Orenburg

**Galkina Ilona Anatolyevna** – post-graduate student, department of foreign languages of Kuzbass State Technical University, galkina.ilona@mail.ru, Novokuznetsk

**Galimova Renata Amirovna** – senior teacher of the Chair of Pedagogics and Psychology, Faculty of Primary School, the Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk

**Imashev Azat Masgutovich** – assistant professor of physical education theory and methodic cathedra of Kama state academy of physical culture, sport and tourism, azatimashev@yandex.ru, Naberezhnye Chelny

**Inshakova Anna Gennadevna** – post-graduate student of Moscow State Pedagogical University, [olgainsh@mail.ru](mailto:olgainsh@mail.ru), Moscow

**Jetpisbaeva Bakhulgul Asylbekovna** – the Dean of the Foreign Faculty of Karaganda State University named after E.A. Buketov, the candidate of Pedagogical Sciences, associated Professor, Karaganda city, Kazakhstan, [Skibit@Yandex.ru](mailto:Skibit@Yandex.ru).

**Kalyushina Alina Ivanovna** – post-graduate student Chuvash state pedagogic university, Cheboksary

**Kazaeva Larisa Ivanovna** – the competitor of pedagogics and psychology sub-faculty at Yugorsky state university, [larisakazaeva@yandex.ru](mailto:larisakazaeva@yandex.ru), Khanty-Mansiysk

**Kizilova Valentina Petrovna** – post-graduate student Barnaul State Pedagogical University, [kizilova@yandex.ru](mailto:kizilova@yandex.ru), Barnaul

**Krasnova Svetlana Vasiliyevna** – submitter for a Candidate of Pedagogical Science Degree, teacher of the Russian language as a foreign one in Nizhny Novgorod Higher Engineering Military School (Military Institute), [maximus\\_nik@rambler.ru](mailto:maximus_nik@rambler.ru), Nizhny Novgorod Region, Kstovo

**Kravets Irina Viktorovna** – is an applicant of the general pedagogy department of the Orenburg Teacher's Training University, [kravets-ira@mail.ru](mailto:kravets-ira@mail.ru), Orenburg

**Kurnosova Svetlana Anatolyevna** – Master of Pedagogics, Assistant Professor of the Pedagogics Chair Hair Vitus Bering Kamchatka State University, [kuvami@mail.iks.ru](mailto:kuvami@mail.iks.ru), Petropavlovsk-Kamchatskiy

**Matvievskaya Elena Gennadevna** – docent of the department of pedagogy and psychology of Orenburg state pedagogical university, the candidate of the pedagogical sciences, [cerling4@mail.ru](mailto:cerling4@mail.ru), Orenburg

**Morkovin Andrej Michailovich** – the head of the chair of foreign languages of the Barnaul Law Institute of the Ministry of Interior of Russia, [marko.a@rambler.ru](mailto:marko.a@rambler.ru), Barnaul

**Murav'ev Andre'i Anatol'evich** – The director of Institute of improvement of professional skill and retraining of workers of occupational education - branch GOU VPO «Siberian state technological university», [aamur@list.ru](mailto:aamur@list.ru), Novosibirsk

**Musaeva Aminat Medzhidovna** – competitor for the degree of the chair of General Pedagogy, Daghestan State Teachers' Training University, [chudo7@bk.ru](mailto:chudo7@bk.ru), Daghestan

**Neustroyeva Anna Nikolayevna** – the Dean of Primary school teacher's Department of Sakha State Pedagogical Academy [annette2001@yandex.ru](mailto:annette2001@yandex.ru), Yakutsk



**Nikoolshina Nadezhda Leonidovna** – Associate Professor of the Department of Foreign Languages Teaching, Tambov State Technical University, nadezhda-nkl@mail.ru, Tambov

**Nudurmagomedov Abdulakhad Nudurmagomedovich** – Dr. of pedagogical science. professor, of chair pedagogy of Dagestan state University, nudurmagomedov@mail.ru, Makhachkala

**Orlov Alexander Nikolayevich** – Barnaul State Pedagogic University, faculty of pedagogics, professor-ship, Barnaul

**Oreshcova Svetlana Petrovna** – the post-graduate student of faculty of pedagogics of vocational training of institute of pedagogics, psychology and sociology The Siberian Federal university, oreshcovasp@inbox.ru

**Ovchinnikova Natalya Nikolaevna** – associated professor department of mathematical analysis South Ural State University, 7988265@mail.ru, Chelyabinsk

**Perevozkina Julia Mihailovna** – the senior teacher of Novosibirsk institute of economy, psychology and the right, per@bk.ru, Novosibirsk

**Petrova Marina Anatol'evna** – The deputy director of Institute of improvement of professional skill and retraining of workers of occupational education - branch GOU VPO «Siberian state technological university», [marina-pet@ngs.ru](mailto:marina-pet@ngs.ru), Novosibirsk

**Redlikh S.M.**

**Shcherbakova Olesya Nikolaevna** – post-graduate student of Biysk Pedagogical State University, Biysk

**Shvetsova Galina Nikolaevna** – Minister of Education of Republic Mari El, candidate of pedagogical sciences, professor.

**Sidorov Oleg Igorevich** – director of INO «Siberian Institute of Advanced Training» (Rosatom), orgcom@sipk.ru, Novosibirsk

**Silkina Nadejda Vladimirovna** – the professor, managing faculty « Vocational training, pedagogics and psychology » the Siberian state university of means of communication, pedagogika@stu.ru, Novosibirsk

**Silkina Nadejda Vladimirovna** – the professor, managing faculty « Vocational training, pedagogics and psychology » the Siberian state university of means of communication, pedagogika@stu.ru, Novosibirsk

**Strujevskaya Olga Nikolaevna** – tutor of the Psychology of continuouse pedagogical education Departament Hakassia State University named after N.F. Katanova, city, striq06@rambler.ru, Abakan

**Suzdaltseva Tatyana Ivanovna** – the chief of educational department of INO «Siberian Institute of Advanced Training» (Rosatom), orgcom@sipk.ru, Novosibirsk

**Titova Irina Nikolaevna** – post-graduate student Kuzbass Teachers Training Academy, Titova@mail.ru, Novokyznetsk

**Tsapenko Vladimir Nikitovich** – associate professor, Samara State Technical University, vlad20107@rambler.ru, Samara

**Vereskun Vladimir Dmitrievich** – the professor, the rector of the Siberian state university of means of communication, pedagogika@stu.ru, Novosibirsk

**Vezirov Timur Gadjevich** – doctor of pedagogical sciences, professor, assistant of the dean of mathematical faculty of the Dagestan State Pedagogical University, [timur.60@mail.ru](mailto:timur.60@mail.ru), Makhachkala

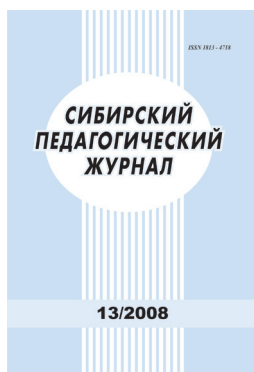
**Yadrikhinskaya Fevronia Vasilievna** – graduate student Faculty of Yakut Philology and Culture Yakut State University, jadfenja2007@mail.ru, Yakutsk

**Yakusheva Elena Vladimirovna** – assistant of faculty of mathematics and technique of its(her) teaching (teacher of mathematics and computer science) Karachaevo-Cherkesskei of State Pedagogical University, olgakch@mail.ru, Karachaevsk

**Kagirova Asiyat Khasbulatovna** – a competitor for chair of general pedagogy of Dagestan state University, nudurmagomedov@mail.ru, Makhachkala

**Fomina Olga Evgenievna** – the postgraduate of the chair of social pedagogics and psychology Vladimir state University, the deputy derector of the I.S. Kylikov young artistic school, olgazemskova@indox.ru, Murom the Vladimir Region.

**Shemetova Natalya Alexandrovna** – senier teacher Chair of esthetics, ethics and culturology Magnitogorsk State University, nashemetova@yandex.ru, Magnitogorsk



## СИБИРСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

### НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКОЕ ИЗДАНИЕ

Система образования – один из наиболее влиятельных жизнеобеспечивающих социальных институтов, органично связанных с фундаментальными основами общественного устройства.

В сложившихся условиях резко возрастает просветительная и воспитательная роль профессиональных научных периодических изданий.

«Сибирский педагогический журнал» выступает как открытая и независимая трибуна для определения стратегии развития педагогического образования в первые десятилетия нового столетия, для разработки методологии, содержания, концептуальных инновационных моделей, технологий педагогического образования.

Приглашая к сотрудничеству, редакционная коллегия и редакционный совет «Сибирского педагогического журнала» рассчитывают на то, что авторы журнала будут стремиться к постижению современных глубинных и противоречивых образовательных процессов, к выявлению и анализу ведущих тенденций подготовки высококвалифицированных специалистов.

В журнале представлены следующие разделы:

- *Профессиональное образование*
- *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



## **SIBERIAN PEDAGOGICAL JOURNAL**

### **SCIENTIFIC EDITION**

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

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

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

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

the following sections are submitted in the journal:

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

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

**ISSN under following number: ISSN 1813-4718**

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

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

**“The Siberian Pedagogical Journal” is distributed by subscription and at retail. Subscription index in the Russpechat catalogue – 32358hk**