

Раздел 1

ПЕДАГОГИКА. ПСИХОЛОГИЯ

Ведущие эксперты раздела:

АНАТОЛИЙ АНДРЕЕВИЧ ШАПОВАЛОВ – доктор педагогических наук, профессор Алтайской государственной педагогической академии (г. Барнаул)

ЛЮДМИЛА СТЕПАНОВНА КОЛМОГорова – доктор психологических наук, профессор, зав. кафедрой психологии Алтайской государственной педагогической академии (г. Барнаул)

АЛЬБИНА АЛЕКСЕЕВНА ТЕМЕРБЕКОВА – доктор педагогических наук, доцент Горно-Алтайского государственного университета (г. Горно-Алтайск)

ТАТЬЯНА ИВАНОВНА ЛУКЬЯНЕНКО – кандидат психологических наук, доцент, зав. кафедрой психологии Горно-Алтайского государственного университета (г. Горно-Алтайск)

УДК 378.017.62:005.321

Dvorjankina E.K. SPECIALISTS' CIVIL EDUCATION GOALS IN PROFESSIONAL TRAINING. The article reveals civil education as a system, determines its strategic and operative goals on a methodological basis of the system approach. The goals are intended to develop modern citizen, capable to harmonize interaction of society and nature, to make creative activity and not to suppose destructive forms of behavior.

Key words: civil education' system, strategic and operative goals, technology of goals' achievement.

*Е.К. Дворянкина, канд. пед. наук, доц., соискатель д-ра пед. наук, ДВГГУ, г. Хабаровск,
E-mail: sispodx@inbox.ru*

ЦЕЛИ ГРАЖДАНСКОГО ВОСПИТАНИЯ СПЕЦИАЛИСТОВ ПРИ ИХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ

В статье раскрывается гражданское воспитание как система, обозначены стратегические и оперативные ее цели на методологической основе системного подхода. Цели направлены на развитие современного гражданина, способного гармонизировать взаимодействие общества и природы, способного совершать созидательную деятельность и не допускать разрушительных форм поведения.

Ключевые слова: система гражданского воспитания, стратегические и оперативные цели, технологии достижения целей.

Одним из стратегических направлений социального и духовного обустройства нашего общества является развитие его гражданских основ, субъектом которого должен стать гражданин, интеллектуально соответствующий уровню образования и человек гармонично воспитанный.

Гражданское воспитание базируется на духовности и сущности нравственных устоев, на соблюдении правовых норм и нравственных приоритетов. Специалисты-педагоги определяют для гражданского воспитания адекватный потенциал личности как совокупность ценностных свойств с констатацией таких качеств как «осознанная законопослушность», «преданность Отечеству», «подлинно свободная и честная приверженность общепринятым нормам добра и справедливости, нравственно-культурным ценностям» [1, с. 56].

Методологической основой деятельности учреждений профессионального образования нами принят системный подход к управлению образовательными целостностями воспитания и обучения будущих специалистов. Реализация этого подхода необходима для создания такого социально-нравственного пространства, который, взаимодействуя с социокультурной сферой бытия, обеспечивает развитие личности как субъекта становления своего интеллектуального, духовного и профессионального потенциала в данном времени и пространстве.

При управлении развитием гуманитарных систем (частным случаем является система образования), основополагающее значение имеет правильно обоснованное и разработанное целевое прогнозирование, исходя из которого, моделируются системы, разрабатываются технологии для достижения результата, определяемого критериями его оценки по декомпозированным аспектам тактической цели. Этот подход позволяет решить проблему превращения практики образования в управляемую систему, где обеспечивается субъектное развитие обучающихся – будущих специалистов.

Исходя из принятой концепции, нами определены составы систем обучения, воспитания и профессионально-кадровой целостности, структура которых выражается фактически в целях указанных целостностей образовательного пространства, обеспечивающая взаимодействие систем. Цели рассматриваются нами на основе взаимодействия систем и разрабатываются, согласно нормам теории систем, социального управления, теории обучения и воспитания, для развития современного гражданина, способного совершать созидательную деятельность, не допускать разрушительных форм поведения [2, с. 10].

На границе веков и тысячелетий, времени, которое переживает современное человечество, общество осмыслило и однозначно признало необходимость перестройки мировоззрения людей, о чем свидетельствуют великие открытия XX

века. Так, теория «Большого взрыва» определила базовые направления и механизмы развития мировоззрения: 1. Базовые основы нового мировоззрения, великие открытия XX века потребовали освоение механизмов развития нового мировоззрения субъектов в образовательном и социокультурном пространстве жизни. 2. Целевая логика природы развитие телеологического мышления. Свобода выбора цели жизни. Механизм – развитие телеологического мышления. 3. Тайна естественного порядка, имеющего свое начало. Механизм – понимание гармонии мира и приоритета духовно-нравственных целей мироздания. Освоение технологий воспитания и самовоспитания. 4. Цель – создание условий для жизни, прогноз будущего, управление системами бытия. Механизм – встраивание поведения субъектов в гармоничный порядок природы на основе принятия целей добра и отрицания целей зла. Использование адекватных целям технологий. Синергетика – науки о саморазвивающихся системах так же определила базовые направления: 1. Место человека в природе не как центра, а как части природы, призванной встраиваться в гармонию мира; 2. Отказ от механистического детерминированного мышления; 3.. Принятие логики развития телеологического (целевого) мышления. Механизмами для реализации этих направлений являются соответственно: 1 – Моделирование созидательного поведения и управление синхронным взаимодействием систем образовательного пространства и социума; 2 – Приоритет духовно-нравственных целей добра в мире и поведении человека. Развитие опыта свободы выбора цели; 3 – Поведение на основе целевой причинности, цель – начало мысли и действия [2, с. 14].

Указанные базовые направления и механизмы их реализации определили «язык», принимаемый обществом вне зависимости от миропонимания и религиозных предпочтений: свободы выбора бытия и встраивание поведения в гармоничный мир природы и сообщества людей

Принимая во внимание методологические основы гражданского воспитания, рассмотрим логику целеполагания в этой системе. Стратегическими целями гражданского воспитания являются три составляющих: 1. Иммуниет к чуждой идеологии; 2. Правильная оценка общественно-политических событий (в мире, в стране, в пространстве местных условий, в образовательном и социокультурном пространстве бытия); 3. Высокая активность в реализации трудовых и идеологических задач современности.

Раскроем каждую составляющую стратегии гражданского воспитания, образующую его предметную область, и обозначим оперативные и тактические цели ее реализации.

1. Иммуниет к чуждой идеологии. Если обратиться к определению, что «идеология – это система идей, выражающая интересы, мировоззрение, идеалы общества или социального движения», то становится понятным, что, «чуждой идеологией» является такая совокупность идей, которая основывается на целях зла и разрушения. Поэтому воспитание иммунитета к таким идеям является одной из целей гражданского воспитания. Обратимся к нравственной категории, которая является непосредственной основой гражданской позиции человека – к категории патриотизма. Для этой нравственной категории при конкретном контакте с молодежью строится «дерево цели», состоящее из информационных полей добра и зла. Это актуально однозначно в воспитании гражданина, который осуществляет свободу выбора целей своей жизни из указанных информационных полей. Выбранная таким образом цель носит личностный аспект. В этом случае цель, выбранная из «дерева цели», является оперативным (промежуточным) а затем тактическим (рабочим) ее уровнем и рассматривается в единстве трех аспектов: информационном (усвоение понятий из состава «дерева цели»), мотивационном (адекватный эмоциональный отклик на выбранную цель) и операционном (принятие цели регулятором поведения).

Раскроем информационные поля нравственной категории патриотизма, из которых субъект самовоспитания свободно осуществляет выбор. Информационное поле позитивов (добра): забота об интересах страны, забота об исторической судь-

бе страны, готовность к самопожертвованию, верность Родине в борьбе с врагом, гордость социальными достижениями, гордость культурными достижениями, сочувствие страданиям народа, переживание за социальные пороки общества, уважение к историческому прошлому, уважение к традициям народа, привязанность к месту жительства, активность в труде и общественно-политической деятельности, борьба с антиподами морали. Информационное поле антиподов понятия (зла): паразитизм, эксплуатация людей, общественная пассивность

Принимая патриотизм как одну из нравственных основ гражданского воспитания, мы считаем важным, обосновать свою позицию по этому аспекту структуры (цели). Прогнозируя адекватный эмоциональный отклик (отрицательный) на антиподы морали, педагог, а затем обучающиеся, развивают иммунитет к чуждой идеологии разрушения.

Так как каждая нравственная категория является носителем двух информационно-целевых полей добра и зла, то, работая над любой нравственной целью (на тактическом уровне), субъекты систем расширяют границы свободы выбора цели и усиливают свою позицию на воспитание и самовоспитание иммунитета к чуждой идеологии. Таким образом, развитие гражданской позиции интегрирует те нравственные цели воспитания, над которыми работают и педагоги, и студенты в конкретном времени и пространстве [2, с. 15].

2. Правильная оценка общественно-политических событий. Как правило, обсуждение общественно-политических событий выражается в форме пересказа факта, явления, ситуации, поступка и т.п. и субъективной оценки их на уровне: правильно – неправильно, хорошо – плохо. При разноречивости оценок разгораются нешуточные страсти, что создает ситуацию большого интереса и горячей дискуссии. Как более объективно определиться в оценке анализируемой ситуации? Как логически убедительно идти к взаимопониманию и консенсусу? Как доказательно отстаивать свою позицию? Для этого и используется нравственное «дерево цели», состав информационно-целевых полей которого «накладывается» на поведение или общественно-политическую ситуацию, в результате чего выясняется, какие цели были выбраны субъектами, насколько это было логично, и как реализации этих целей соответствовал примененный технологический аппарат, каков результат произведенных действий. В настоящее время наука однозначно констатирует, что развитие цивилизации зависит от мотивации поступков граждан. Эту школу гражданского воспитания должны пройти во время учебы в системе образования и дети, и студенты.

3. Высокая активность в реализации трудовых и идеологических задач современности. Это составляющая стратегической цели предполагает положительную мотивацию поведения учащейся молодежи в акциях и мероприятиях большого общественного звучания: праздничные дни государства, традиционные мероприятия, гражданские акции и акты гражданского поведения, выборы, перепись населения, референдумы, дни города, юбилеи, знаменательные даты и т.д., мероприятия в учреждениях образования, на территории муниципалитета и др. Это стратегическая составляющая согласуется с целями информационных полей как категории патриотизма, так и с другими нравственными категориями. Конечный результат реализации названных целей – развитие субъектной гражданской позиции у обучающейся молодежи.

Отбор и реализация целей по информационному, мотивационному и операционному аспектам позволяют развивать убеждения личности. Убеждение – это знания (о целях жизни и поведения), ставшие мотивом деятельности. Так как мотив – это внутренняя побудительная сила личности, опосредованная социально, то есть сознательно поставленной целью, то становится ясным, что «знания» в определении убеждений есть информация о нравственных целях.

Для того чтобы обеспечить предметную область знаний в убеждениях личности, необходимо определиться с источниками целевой информации, какими являются: 1. Наука, теория, философия. 2. Действительность. 3. Жизнь замечательных людей. 4. Искусство. 5. Пример взрослых.

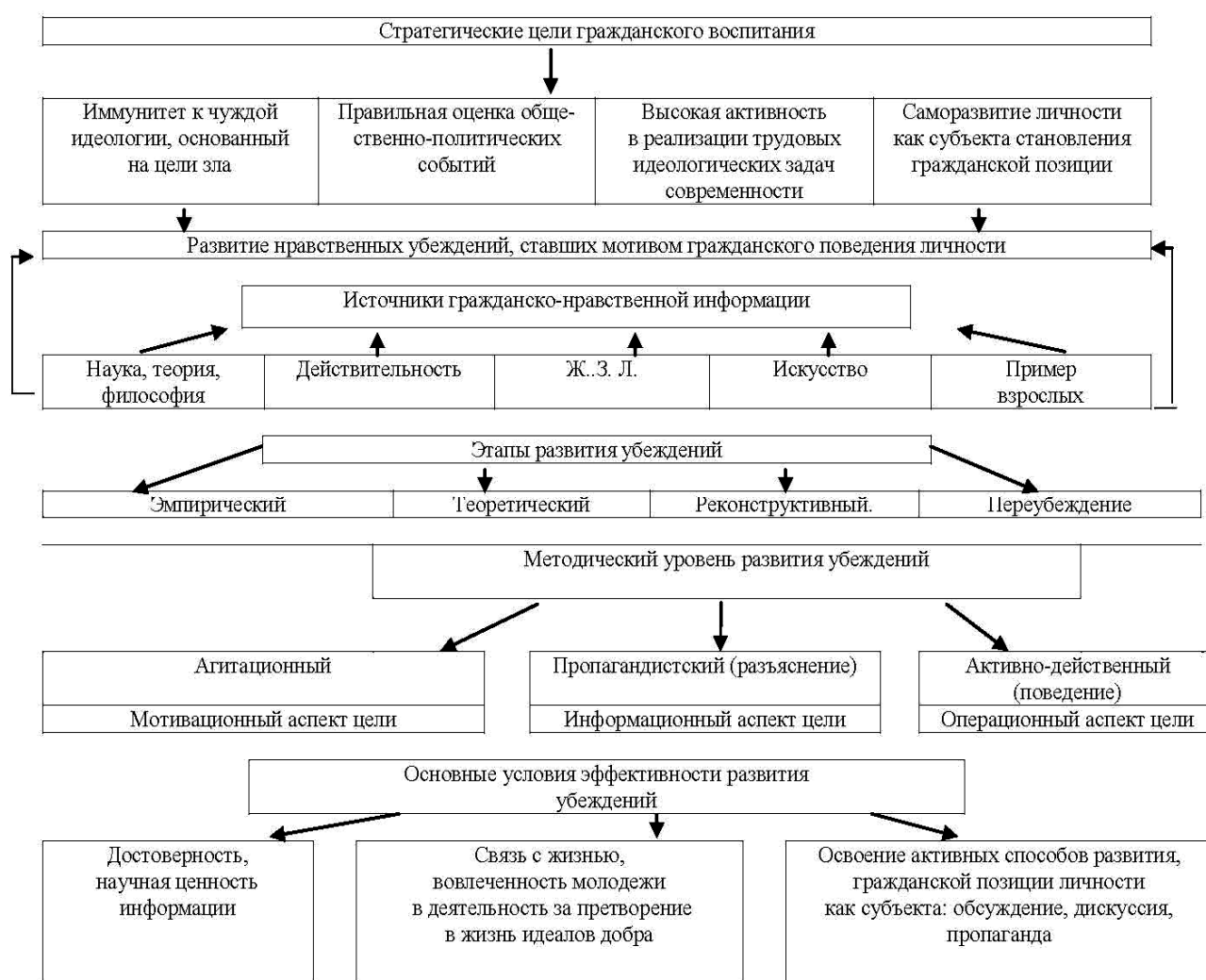
Эти источники обеспечивают логику развития убеждений: 1. Обеспечивают достоверность, научную ценность информации. 2. Представляют базу для применения целей в жизни, позволяют определить качество мотивации и поведения. 3. Отражают значение положительной или отрицательной мотивации поведения на достижение положительного результата или на разрушение личности и окружающего пространства жизни. 4. Осмысление путей установления гармонии или ее разрушение в процессе реализации свободы выбранных целей добра или зла. 5. Понимание мотивации поведения, установление достойных отношений субъекта в мире природы и общества.

В развитии убеждений необходимо учитывать этапы их становления: эмпирический, теоретический, реконструктивный, переубеждение.

Для достижения прогнозируемого результата субъектам систем гражданского воспитания и самовоспитания необходимо соблюдать следующие условия эффективности: 1. Достоверность и научная ценность информации. 2. Связь с жизнью и вовлечение молодежи в деятельность за претворение в жизнь великих идеалов добра. 3. Освоение активных способов развития гражданско-патриотических качеств личности, являющейся субъектом самовоспитания: убеждение, дискуссия, пропаганда, деятельность на основе ее гражданско-нравственной мотивации. Описательно-информационную форму гражданского воспитания представим в виде целостной модели (см. таблица), имеющей все характеристики системы: состав, структуру и функционирование.

Таблица

Психолого-педагогические основы модели системы
гражданского воспитания в образовательном пространстве



Представленная модель способствует визуализации информации в границах нового научного направления – когнитологии, значение которой однозначно зафиксировано наукой: «ум для понимания проблем использует «универсальные объяснительные схемы» или «когнитивные клише», представляющие жесткое знание, являющееся коллективным социальным продуктом мышления [3, с. 46]. По этому поводу Ф. Ницше отмечал: «Логика есть попытка понять действительный мир по известной, созданной нами схеме сущего, правильнее говоря сделать его для нас более доступным формулировке и вычислению. Разумное мышление есть интерпрети-

рование по схеме, от которой мы не можем отказаться» [4, с. 13].

Народная мудрость гласит: «Если вы думаете на год вперед, то сейте зерна, если вы думаете на десять лет вперед, – сажайте деревья, если вы думаете на сто лет вперед – воспитывайте человека».

Гражданское воспитание растущего человека предполагает становление настоящих хозяев земли, готовых отвечать за ее судьбу не по букве закона, а согласно знаниям, велению души и сердца.

Библиографический список

1. Филатов, Г.Н. Воспитание в духе патриотизма // Педагогика. – 2000. – № 5.
2. Татаренко, Ю.К. Теоретические основы и технологическая документация по моделированию системы воспитания молодежи (гражданско-патриотическое воспитание). – Хабаровск: Региональный инф-й учеб.-метод. Центр, 2005.
3. Плотинский, Ю.М. Математическое моделирование динамики социальных процессов / Ю.М. Плотинский. – М.: Изд-во МПГУ, 2002.
4. Ницше, Ф. Веселая наука; пер. с нем. К.А. Свасьяна. – М.: ОЛМА-ПРЕСС, 2000.

Bibliography

1. Filatov, G. N. Vospitanie v duhe patriotizma // Pedagogika. - 2000. - № 5.
2. Tatarenko, Yu. K. Teoreticheskie osnovy i tehnologicheskaya dokumentaciya po modelirovaniyu sistemy vospitaniya molodezhi (grazhdansko-patrioticheskoe vospitanie). - Habarovsk: Regional'nyj inf-j ucheb. -metod. Centr, 2005.
3. Plotinskiy, Yu. M. Matematicheskoe modelirovanie dinamiki social'nyh processov / Yu. M. Plotinskiy. - M.: Izd-vo MPGU, 2002.
4. Nicshe, F. Veselaya nauka; per. s nem. K. A. Svas'yana. - M.: OLMA-PRESS, 2000.

Статья поступила в редакцию 10.05.11

УДК 34.9

Khantseva G.G., Zorina N.S. NORM-DESIGNS RE-SOCIALIZATION OF FEMALE CONVICTS. Norms-designs of re-socialization of female convicts are the qualitative characteristics of the level of the measured parameters of the participants in the process of re-socialization of female convicts and outcomes of this activity.

Key words: norms-designs, re-socialization of female convicts, the optimal level, the staff of the institution.

Г.Г. Ханцева, доц., канд. пед. наук; Н.С. Зорина, аспирант Рубцовского индустриального института (филиал) ГОУ ВПО «Алтайский государственный технический университет им. И.И. Ползунова, г. Рубцовск, E-mail: zorinanati@yandex.ru

НОРМЫ-ОБРАЗЦЫ РЕСОЦИАЛИЗАЦИИ ЖЕНЩИН-ПРЕСТУПНИЦ

Нормами-образцами ресоциализации женщин-преступниц являются качественные характеристики уровня измеряемых параметров деятельности участников процесса ресоциализации женщин-преступниц и конечных результатов этой деятельности.

Ключевые слова: нормы-образцы, ресоциализация женщин-преступниц, оптимальный уровень, сотрудники пенитенциарного учреждения.

Норма-образец - это модельное представление идеала деятельности или поведения членов коллектива [1].

Разрабатывая нормы-образцы, мы учитывали опыт, полученный в результате проведенных психолого-педагогических исследований по проблемам повышения эффективности ресоциализации женщин-преступниц; мнение женщин-преступниц и сотрудников пенитенциарного учреждения; оценки экспертов по исследуемой проблеме.

Критериальные характеристики измеряемых параметров ресоциализации женщин-преступниц в пенитенциарных учреждениях по И.К. Шалаеву [2-3]:

1. Целевая ориентация сотрудников пенитенциарного учреждения, их ценностные ориентации, профессиональное совершенствование.

Оптимальный уровень Цели формируются в максимально конкретной форме. Субъекты ресоциализации действуют своевременно, скоординировано, так как хорошо знают задачи свои и других. Имеют место встречные усилия сотрудников пенитенциарного учреждения и женщин-преступниц. Показатели прогнозируются и обеспечиваются в зоне потенциального развития каждой женщины-преступницы. Все субъекты ресоциализации (сотрудники пенитенциарного учреждения, женщины-преступницы) ведут личные мониторинги качества. Личностно-ориентированный поход обеспечивается в полной мере.

Допустимый уровень Норма-образец в основном достигается, хотя имеют место некоторые недостатки.

Критический уровень Норма-образец достигается частично.

Недопустимый уровень Норма-образец не достигается или почти не достигается.

2. Мотивационная готовность сотрудников исправительных учреждений и женщин-преступниц к ресоциализации.

Оптимальный уровень Психологическая готовность сотрудника пенитенциарного учреждения к работе по ресоциализации женщин-преступниц выражается целеустремленностью. Позиция сотрудника определяется оптимальным мотивационным комплексом (ВМ>ВПМ>ВОМ) и характеризуется стремлением к максимальному личному вкладу в дело ресоциализации женщин-преступниц.

Психологическая готовность женщин-преступниц выражается целеустремленностью к самовоспитанию. Отношение к уровню социального развития и саморазвития, уровню культуры и нравственной воспитанности характеризуется оптимальным мотивационным комплексом, осознается собственная активная роль в социальной деятельности и самовоспитании.

Допустимый уровень Позиция сотрудника пенитенциарного учреждения в основном определяется оптимальным мотивационным комплексом и характеризуется стремлением к личному вкладу в дело ресоциализации женщин-преступниц.

Позиция женщин-преступниц к достижениям высоких показателей по уровню социального развития и саморазвития, уровню культуры и нравственной воспитанности в основном определяется оптимальным мотивационным комплексом. Однако энергия направленного действия на их достижение проявляется не всегда в достаточной мере.

Критический уровень Позиция сотрудника пенитенциарного учреждения определяется мотивационным комплексом (ВПМ>ВОМ) и суждениями "Мы раньше шли в ногу с жизнью и теперь нам нет необходимости гнаться за новшествами". У женщин-преступниц проявляется в основном внешняя

мотивация. Внутренняя мотивация отсутствует или почти отсутствует.

Недопустимый уровень Главная ориентация сотрудника ограничивается внешней отрицательной мотивацией (ВОМ) с какими-то проявлениями внешней положительной мотивации (ВПМ).

3. Самоактуализация женщин-преступниц в процессе ресоциализации посредством подключения мотиваторов самопобуждения.

Оптимальный уровень Самоактуализация женщин-преступниц характеризуется положительной динамикой ресоциализации личности; осознанием себя субъектом собственной жизни, личной ответственности за выбор жизненного пути, сформированностью представлений о жизненных целях, наличие положительно ориентированных жизненных планов; управление собственными эмоциями, способностью самостоятельно принимать решения и преодолевать трудности при их выполнении, сформированностью волевых качеств; ориентацией на самосовершенствование.

Допустимый уровень Уровень самоактуализации и саморазвития в основном соответствует норме-образцу, но мотиваторы самопобуждения проявляются недостаточно полно и ярко, не систематически.

Критический уровень Имеются существенные недостатки в самоактуализации в процессе ресоциализации и саморазвития.

Недопустимый уровень Наблюдается низкий уровень самоактуализации, саморазвитием не занимается или почти не занимается. Мотиваторы самопобуждения отсутствуют или почти отсутствуют.

4. Познавательная деятельность женщин-преступниц.

Оптимальный уровень Принятые измеряемые параметры познавательной деятельности женщин-преступниц и критериальные характеристики выступают своеобразными мотиваторами для сотрудников пенитенциарного учреждения и женщин-преступниц, обуславливают высокий уровень ресоциализации, отвечающий требованиям Уголовно-исполнительным кодексом РФ (УИК РФ). На основе самопознания и самоанализа женщина-преступница собственную позицию в различных сферах деятельности.

Допустимый уровень Норма-образец в основном достигается, хотя имеют место некоторые недостатки: осуществляет планирование собственной деятельности по достижению высокого уровня социального развития и саморазвития, но не систематически и не всегда адекватно самоанализу.

Критический уровень Норма-образец достигается частично. Осуществляет планирование собственной деятельности по достижению высокого уровня социального развития и саморазвития, но не систематически, действует «стихийно».

Недопустимый уровень Норма-образец не достигается или почти не достигается. Планирование собственной деятельности по достижению высокого уровня социального развития и саморазвития не осуществляет или почти не осуществляет.

5. Безупречная компетентность сотрудников пенитенциарного учреждения.

Оптимальный уровень Сотрудник пенитенциарного учреждения обладает информационной компетентностью: структурирование информации, её адаптация к особенностям педагогического процесса и дидактическим требованиям, формулировку педагогической проблемы различными информационно-коммуникативными инструментами. Сотрудник пенитенциарного учреждения обладает правовой компетентностью: использование в профессиональной деятельности законодательных и иных нормативных правовых документов. Технологическая готовность сотрудника пенитенциарного учреждения выражается глубокими знаниями: законов УИК РФ и нормативных правовых документов, психологии и педагогики в объеме, необходимом для решения задач ресоциализации, основных направлений и перспектив развития пенитенциарной педагогики. Общие цели умеет переводить на язык практики.

Допустимый уровень Личностная норма-образец сотрудника пенитенциарного учреждения не всегда достигается. Цели недостаточно полно переводятся на язык практики.

Критический уровень Личностная норма-образец сотрудника пенитенциарного учреждения достигается частично. На язык практики цели переводятся слабо.

Недопустимый уровень Личностная норма-образец сотрудника пенитенциарного учреждения отсутствует или почти отсутствует. О переводе целей на язык практики имеет смутное представление.

6. Профессионализм сотрудников пенитенциарных учреждений и его практическая реализация.

Оптимальный уровень Сотрудник пенитенциарного учреждения обладает профессиональной компетентностью: эффективное решение профессионально-педагогических проблем с использованием жизненного опыта, имеющейся квалификации, общенаучных ценностей; владение технологиями педагогической диагностики (опросов, индивидуальных и групповых интервью), психолого-педагогической коррекции, снятия стрессов и т.п., осуществление оценочно-ценностной рефлексии. Цели определяет точно, ясно и четко. Приемы и методы, формы труда всегда рациональны и эффективны. Решения наилучшие. Труд стимулирует эффективно и рационально.

Допустимый уровень Цели и задачи не всегда точно сформулированы. Приемы, методы, формы труда рациональны, но не всегда сотрудник пенитенциарного учреждения добивается их эффективности. Решения не всегда близки к оптимальным. Труд стимулируется эффективно и рационально, но не всегда.

Критический уровень Цели и задачи иногда ставятся, но без какой-либо системы. Выбор приемов, методов, форм ограничен, шаблонный. Решения шаблонны. Труд стимулируется от случая к случаю, бессистемно.

Недопустимый уровень Цели и задачи не ставятся или почти не ставятся. Приемы, методы, формы труда неэффективны и нерациональны. Решения случайны. Труд не стимулируется или почти не стимулируется.

7. Разработка программы воспитательной работы на основе государственных законодательных нормативных актов.

Оптимальный уровень Содержание воспитательной работы по ресоциализации женщин-преступниц осуществляется посредством модели воспитательной работы, определенной в УИК РФ: основные формы и методы воспитательной работы с осужденными к лишению свободы, самостоятельные организации осужденных к лишению свободы, общее образование осужденных к лишению свободы, меры поощрения, применяемые к осужденным к лишению свободы [4].

Допустимый уровень Норма-образец в основном достигается, хотя имеют место некоторые недостатки.

Критический уровень Норма-образец достигается частично.

Недопустимый уровень Норма-образец не достигается или почти не достигается.

8. Организация учебного процесса по ресоциализации женщин-преступниц.

Оптимальный уровень Для организации учебной деятельности по ресоциализации женщин-преступниц созданы условия кадровые, информационные, финансовые, нормативно-правовые и др.

Допустимый уровень Норма-образец в основном выполняется, хотя результат желает быть лучше.

Критический уровень Имеют место существенные недостатки в создании условий для организации учебной деятельности по ресоциализации женщин-преступниц в пенитенциарном учреждении.

Недопустимый уровень Для организации учебной деятельности по ресоциализации женщин-преступниц условия не создаются или почти не создаются.

9. Взаимодействие сотрудников пенитенциарного учреждения и женщин-преступниц в процессе ресоциализации.

Оптимальный уровень Взаимодействие сотрудника пенитенциарного учреждения с коллегами и женщинами-преступницами осуществляется на основе коммуникативной компетентности. Взаимодействие в коллективе высокоэффективное. Вносит предложения по совершенствованию социально-педагогического процесса. Процесс ресоциализации обобщенно прогнозируется, разрабатываются перспективы. Вопросы ресоциализации и воспитания решаются комплексно.

Допустимый уровень Связь и взаимоотношения с коллективом разнообразные и в основном соответствуют требованиям педагогического сотрудничества. Прогнозируются и разрабатываются перспективы процесса ресоциализации, но не всегда точно. Вопросы ресоциализации и воспитания решаются комплексно, но не всегда. Всегда исследуются результаты и не всегда процесс ресоциализации.

Критический уровень Связь и взаимоотношения определяются служебной необходимостью. Процесс ресоциализации прогнозируется от случая к случаю. Перспективы, если и разрабатываются, то только ближние. Связь между отдельными элементами работы слабая.

Недопустимый уровень Претендует на особое положение в коллективе или пытается совершенно изолироваться. Труд не прогнозируется или почти не прогнозируется. Связь между отдельными элементами работы отсутствует или почти отсутствует. Процесс ресоциализации и ее результаты не исследуются или почти не исследуются.

10. Ориентация женщин-преступниц на самоанализ и самодиагностику в процессе ресоциализации.

Оптимальный уровень Женщины-преступницы под руководством сотрудников пенитенциарного учреждения постоянно осуществляют самоанализ и самодиагностику, изучают особенности своей личности, выявляют достоинства своей личности, резервы развития, адекватно оценивают свои способности, поведение, выявляют причины недостатков характера; определяют свои социальные позиции, роли, позитивные и негативные влияния социальной среды, критически, в соответствии с нормами морали и права оценивают собственные поступки.

Допустимый уровень Самоанализ и самодиагностику осуществляют, но недостаточно адекватно.

Критический уровень Самоанализ и самодиагностику осуществляют поверхностно, не систематически.

Недопустимый уровень Самоанализ и самодиагностику не осуществляют или почти не осуществляют.

11. Осуществление женщинами-преступницами планирования в процессе ресоциализации.

Библиографический список

1. Шалаев, И.К. Нормы-образцы реализации технологических функций МПЦУ как базовые компетенции современного управленца: учебно-методическое пособие. – Барнаул: АлтГПА, 2009.
2. Шалаев, И.К. Повышение качества образовательного сервиса на основе мотивационного программно-целевого управления: монография / И.К. Шалаев. – Барнаул: АлтГПА, 2010.
3. Шалаев, И.К. Программно-целевая психология управления: учебное пособие. – Барнаул: Изд-во Барн. гос. пед. ун-та, 2007.
4. Уголовно-исполнительный кодекс Российской Федерации (по состоянию на 20 сентября 2008 года). – Новосибирск: Сиб. унив. изд-во, 2008.

Bibliography

1. Shalaev, I. K. Normy-obrazcy realizacii tehnologicheskikh funkcij MPCU kak bazovye kompetencii sovremennogo upravlenca: uchebno-metodicheskoe posobie. - Barnaul: AltGPA, 2009.
2. Shalaev, I. K. Povyshenie kachestva obrazovatel'nogo servisa na osnove motivacionnogo programmno-celevogo upravleniya: monografiya / I. K. Shalaev. - Barnaul: AltGPA, 2010.
3. Shalaev, I. K. Programmno-celevaya psihologiya upravleniya: uchebnoe posobie. - Barnaul: Izd-vo Barn. gos. ped. un-ta, 2007.
4. Ugolovno-ispolnitel'nyj kodeks Rossijskoj Federacii (po sostoyaniyu na 20 sentyabrya 2008 goda). - Novosibirsk: Sib. univ. izd-vo, 2008.

Статья поступила в редакцию 10.05.11

Оптимальный уровень Женщины-преступницы под руководством сотрудников пенитенциарного учреждения на основе самопознания и самоанализа постоянно осуществляют прогнозирование и планирование деятельности по ресоциализации; определяют собственную позицию в различных сферах деятельности, вырабатывают планы на различные отрезки будущей жизни; проектируют пути и способы саморазвития, устранения недостатков характера, проектируют пути и средства достижения конкретных целей, составляют индивидуальную программу личностного развития, коррекции личностных качеств (совместно с воспитателями, психологами).

Допустимый уровень Женщины-преступницы осуществляют планирование собственной деятельности по достижению целей ресоциализации, но не систематически и не всегда адекватно самоанализу.

Критический уровень Женщины-преступницы осуществляют планирование собственной деятельности по достижению целей ресоциализации, но не систематически, действуют «стихийно», «по обстоятельствам».

Недопустимый уровень Женщины-преступницы планирование собственной деятельности по достижению целей ресоциализации не осуществляют или почти не осуществляют.

12. Самоорганизация, самоконтроль и саморегулирование женщин-преступниц в процессе ресоциализации.

Оптимальный уровень Под руководством сотрудника пенитенциарного учреждения женщины-преступницы осуществляют самоорганизацию, самоконтроль, саморегулирование в системе рационально, эффективно распределяют время, силы, внимание; используют социально полезные, одобряемые формы самореализации в различных видах деятельности; фиксируют достижения, этапы самореализации в картах личностного роста, дневнике саморазвития.

Допустимый уровень Женщины-преступницы осуществляют самоорганизацию, самоконтроль, саморегулирование по достижению показателей по ресоциализации, но недостаточно полно, не всегда рационально и эффективно.

Критический уровень Женщины-преступницы осуществляют самоорганизацию, самоконтроль, саморегулирование по достижению показателей по ресоциализации, но поверхностно, формально.

Недопустимый уровень Женщины-преступницы самоорганизацию, самоконтроль, саморегулирование по достижению показателей по ресоциализации не осуществляют или почти не осуществляют.

Оптимальный уровень оценивается 9-10 баллами. Допустимый уровень - 6-8 баллами. Критический уровень - 4-5 баллами. Недопустимый уровень - 0-3 баллами.

УДК 378.013

Vasilyeva V.D. DIAGNOSTIC OF PROJECT CULTURE FORMING OF FUTURE SPECIALISTS- ENGINEERS. In this article the diagnostic of project culture forming of future specialists- engineers in educational process of technical university are considered.

Key words: engineer, project culture, competence, educational engineering designing, technical decision.

В.Д. Васильева, доц. ВолгГТУ, г. Волгоград, E-mail: vasilyevavd@yandex.ru

ДИАГНОСТИКА ФОРМИРОВАНИЯ ПРОЕКТНОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ-ИНЖЕНЕРОВ

В статье рассмотрена диагностика формирования структурных элементов проектной культуры у будущих специалистов-инженеров в процессе их обучения в техническом вузе.

Ключевые слова: инженер, проектная культура, компетенция, учебное инженерное проектирование, техническое решение.

В современных условиях интенсивного внедрения технической сферы в жизнь общества и уменьшения возможностей человека контролировать эту техническую реальность устойчивое и безопасное развитие общества зависит от того, насколько инженерная деятельность отвечает критериям социальной и экологической приемлемости, структурной и этической совместимости создаваемой техники и технологий с системой общечеловеческих ценностей [1-2]. В связи с этим к инженеру-проектировщику предъявляются требования не просто профессионализма, а соответствия его профессиональных качеств современным социально детерминированным требованиям в сфере инженерной проектной культуры.

Подготовка будущих инженеров, способных эффективно выполнять свою основную профессиональную функцию – проектировать новую технику и технологии – на уровне, определяемом современными социокультурными нормами, является в настоящее время важнейшей задачей системы высшего профессионального образования. Эта функция должна проявляться не только во владении современными технологиями проектирования, но и в актуализации широкого культурного контекста в профессиональной деятельности, умении учитывать при проектировании технических объектов достижения гуманитарных и социальных наук, человеческий фактор, разный ценностно-смысловой базис инженера.

Проектная культура инженера согласно разработанной ранее теоретической модели педагогического процесса ее формирования в условиях образовательной среды технического вуза [3-4] по своей природе полифункциональна и структурно включает в себя следующие группы компетенций:

когнитивную (владение комплексом знаний о современной физической картине мира, социальных, пространственно-временных закономерностях его развития; глубокими знаниями в области техники и технологий и других смежных наук, сопровождающих процесс инженерного проектирования; готовность получать новое знание на протяжении всей жизни);

процессуально-деятельностную (способность к проведению мониторинговых исследований реальных и возможных в будущем материальных потребностей, существующих в социально-экономической и технической сферах жизнедеятельности общества; способность и готовность к проведению научно-исследовательских и патентных исследований, к обеспечению патентной чистоты новых проектных решений и патентоспособности показателей технического уровня проекта; способность создавать и использовать различные модели для исследования и прогнозирования различных явлений и объектов, осуществлять их качественный и количественный анализ; способность проводить технические и технологические расчеты, технико-экономический и функционально-стоимостной анализ эффективности проекта; способность использовать пакеты прикладных программ при выполнении проектных работ; способность разрабатывать методические и нормативные документы, техническую проектную документацию; готовность к защите объектов интеллектуальной собственности

и коммерциализации прав на объекты интеллектуальной собственности);

креативную (способность генерировать творческие решения инженерно-профессиональных задач, имеющих социально-гуманитарный контекст; готовность к принятию нестандартных решений; способность и готовность прогнозировать и оценивать наступающие последствия реализуемых проектных решений на различных уровнях; способность находить оптимальные технические решения с учетом требуемой функциональности, надежности, стоимости, безопасности жизнедеятельности, экологической чистоты, социальной и гуманитарной ценности);

морально-ценностную (осознание социальной значимости своей будущей профессии, значения проектной культуры в будущей профессиональной деятельности инженера; обладание высокой мотивацией к ее проявлению в инженерной деятельности; готовность нести моральную и иную ответственность за последствия внедрения результатов проектирования новой техники и технологий; готовность следовать этическому кодексу, сформированному в инженерном сообществе).

Перманентный процесс формирования проектной культуры обучающихся в ходе образовательного процесса в техническом вузе в своем развитии проходит три этапа: *когнитивно-накопительный, нормативно-алгоритмический и проектно-реализующий*. На первом (*когнитивно-накопительном*) этапе идет освоение студентами фундаментальных знаний в области гуманитарных, естественнонаучных, математических, экономических и общетехнических наук, а также умений и навыков выполнения отдельных процессуальных операций инженерного проектирования в рамках изучаемых дисциплин; актуализируется мотивационно-целевой компонент проектной деятельности, понимание социальной значимости инженерной проектной деятельности, начинается процесс становления этического компонента инженерной проектной деятельности. Результатом образования на данном этапе является формирование у студентов технических вузов *проектной грамотности*. Вторым (*нормативно-алгоритмический*) этап характеризуется освоением студентами методологии, современных способов, нормативов (регулятивов) и алгоритмов проектирования новой техники и технологий, приобретением опыта квазипрофессионального проектирования (в рамках выполнения междисциплинарного курсового проекта) отдельных элементов (этапов) машин, конструкций, технологий. В процессе выполнения междисциплинарного курсового проекта по новой технологии, включающей социогуманитарную экспертизу принятых в проекте технических решений, у студентов формируется устойчивая система социогуманитарных смыслов инженерного проектирования. Студенты приобретают первоначальный опыт прогнозирования последствий принимаемых технических решений на уровне отдельных элементов машин, конструкций, технологий. В результате у будущих инженеров формируется *проектная компетентность*, позволяющая им успешно осуществлять текущую (штатную, ординарную и

т.д.) проектную деятельность в составе коллектива инженеров-проектировщиков. *Третий (проектно-реализующий) этап* является стадией сознательного применения всего комплекса приобретенных знаний, умений, системы профессиональных ценностей в области проектирования инновационно-технических объектов и опирается на опыт квазипрофессионального проектирования сложных технических объектов (дипломное проектирование). Данная стадия характеризуется доминирующим этическим компонентом – развитым проектным самосознанием, пониманием необходимости ограничений личных потребностей, козволюционного воздействия на биосферу, опытом антропоцентрированной инженерно-проектировочной деятельности, которая предполагает проведение социогуманитарной экспертизы всех принятых в проекте новых технических решений на всех уровнях проектируемой технической системы. Ключевая задача этой стадии – формирование целостной *проектной культуры* будущего инженера.

Как видно, результаты освоения студентами проектной культуры на втором и третьем этапах, связанных с *учебным инженерным проектированием (междисциплинарный курсовой и дипломный проект)* на пятом и шестом курсах обучения в вузе, являются наиболее значимыми. В связи с вышеизложенным была проведена опытно-экспериментальная апробация (формирующий эксперимент) второго и третьего этапов формирования проектной культуры будущих инженеров, ориентированная на внедрение в педагогическую практику технического вуза модели процесса формирования проектной культуры [3, 4]. На достижение поставленных целей была ориентирована деятельность преподавателя (руководителя учебного инженерного проектирования), который с учетом сложившейся в технических вузах традицией организации учебного инженерного проектирования посредством специально спроектированной учебной ситуации, включающей групповую социогуманитарную экспертизу инженерно-проектировочных решений, добивается заданного уровня сформированности проектной культуры. Суть применяемой новой технологии организации учебного инженерного проектирования заключается в том, что на этапе анализа и выбора проектного решения под руководством преподавателя, который выполняет функцию модератора, проводится студенческая *групповая комплексная экспертиза* технических решений в форме семинара-дискуссии с элементами деловой игры, моделирующая в учебном процессе реальную комплексную социогуманитарную экспертизу инженерно-проектировочных решений [5-6].

Педагогический эксперимент проводился в Волгоградском государственном техническом университете (ВолГТУ). Для проведения эксперимента были сформированы экспериментальная и контрольная группы, в которые вошли студенты специальности «Технология текстильных изделий» пятого и шестого годов обучения. Экспериментальную группу составили студенты, обучение которых осуществлялось в рамках разработанной нами модели формирования проектной культуры, в контрольную группу вошли студенты, обучающиеся по традиционной методике.

В ходе опытно-экспериментального исследования для диагностики сформированности проектной культуры были определены следующие *критерии: объем знаний* в сфере инженерного проектирования, показывающий уровень сформированности у студентов когнитивных компетенций; *осуществление проектной деятельности*, показывающее уровень овладения студентами процессуально-деятельностными компетенциями, включая умения и навыки выполнения процедур инженерного проектирования; *творческая активность*, демонстрирующая уровень овладения и проявления студентами креативных компетенций; *ценностные ориентации и мотивация*, показывающие личные качества студентов, основанные на интериоризации морально-ценностных ориентиров как обязательных элементов проектной культуры. Также были определены частные показатели сформированности проектной культуры, с помощью которых возможна оценка полноты и комплексности охвата решаемой инженерно-проектировочной

проблемы, инновационности применяемых подходов и решений, выявление наступающих последствий реализации проектного решения (в т.ч. социально-гуманитарных), прогноз развития техногенной ситуации в результате реализации проекта и т.д.

В соответствии с разработанными критериями были уточнены *уровни сформированности* проектной культуры, отражающие степень усвоения студентами содержания инженерного образования в части, касающейся проектной подготовки. *Низкий (репродуктивный) уровень* характеризуется слабой выраженностью у студентов самостоятельных вариативных действий при обучении, нерациональной системой организации проектирования. *Средний (продуктивный) уровень* отличается вариативностью познавательной деятельности студентов, поиском и усвоением ими новых форм и методов познавательной активности. *Высокий (творчески деятельностный) уровень* характеризуется наличием у студентов этической доминанты, стремлением к саморазвитию, творческой генерацией инженерных проектных действий, ценностно-рациональной активностью. Проблема педагогической диагностики усложнялась тем, что отслеживалась динамика изменения интегративного качества личности, полноценное проявление которого возможно лишь в условиях реальной профессиональной деятельности.

Оценка сформированности проектной культуры студентов осуществлялась по результатам публичной защиты курсового и дипломного проектов. Приращение компонентов проектной культуры оценивалось по результатам диагностического эксперимента, проводимого в форме анкетирования группы преподавателей, оценивающих качество выполнения и защиты курсовых междисциплинарных и дипломных проектов. При этом каждый из выделенных критериев проектной культуры, характеризуемый комплексом частных показателей, оценивался по выделенной шкале от 15 до 25 баллов в соответствии с принятой в ВолГТУ рейтинговой системой оценки успеваемости студентов. Статистическая достоверность полученных результатов подтверждена методами математической статистики.

Выполнение курсового междисциплинарного проекта, как правило, связано с проектированием одного элемента (узла, стадии) технического объекта (техники, технологии). Студенты, участвующие в эксперименте, проектировали один из цехов предприятия по производству текстильных изделий. На данном этапе студенты впервые на небольшом объекте приобретали опыт квазипрофессиональной проектировочной деятельности, при проведении групповой экспертизы проектировочных решений овладевали начальным опытом оценивания и прогнозирования ближних и отдаленных последствий влияния того или иного технического решения на «жизнь» проектируемого объекта в период его эксплуатации.

По сравнению с курсовым междисциплинарным проектом задачи, стоящие перед проектантом на третьем (проектно-реализующем) этапе при выполнении дипломного проекта, были значительно сложнее. Студенты-дипломники проектировали предприятие по производству текстильных изделий, объединяющее несколько отдельных технологических стадий. Данный завершающий учебный рубеж характеризовался как этап осознанного применения всего комплекса приобретенных знаний, умений, системы профессиональных ценностей в области проектирования инновационно-технических объектов – сложных технических систем. Работа комплексной социогуманитарной экспертизы была связана с анализом технических решений, принимаемых проектантом на всех этапах проектируемого производства, отличалась сложностью и многогранностью рассматриваемых явлений и процессов. В процессе данной работы актуализировался весь комплекс полученных студентом за время учебы знаний и умений, системы профессиональных ценностей в области проектирования инновационно-технических объектов. Результаты проведенного исследования динамики развития проектной культуры будущих инженеров на третьем этапе приведены на рисунке и в таблице.

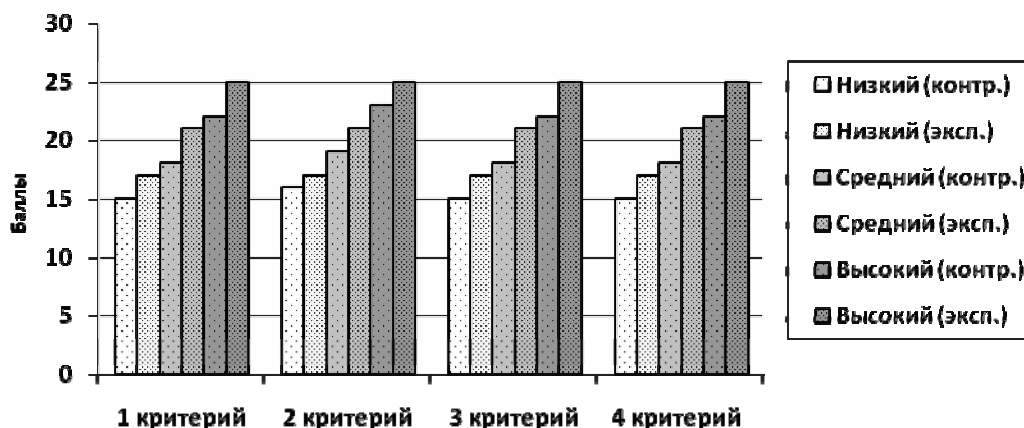


Рис. Диаграмма развития проектной культуры студентов на третьем этапе

Динамика изменения (в баллах и %) параметров сформированности проектной культуры на третьем этапе (в сравнении с контрольной группой)

Таблица

Критерии сформированности	Уровни сформированности		
	низкий (репродуктивный)	средний (продуктивный)	высокий (творчески деятельностный)
Знание инженерного проектирования	17/15 (+13,3 %)	21/18 (+16,7 %)	25/22 (+13,6 %)
Осуществление проектной деятельности	17/16 (+6,3 %)	21/19 (+10,5 %)	25/23 (+8,7 %)
Творческая активность	17/15 (+13,3 %)	21/18 (+16,7 %)	25/22 (+13,6 %)
Ценностные ориентации и мотивация	17/15 (+13,3 %)	21/18 (+16,7 %)	25/22 (+13,6 %)

Как видно, третий завершающий этап формирования проектной культуры будущих инженеров, связанный с выполнением дипломного проекта, оказался плодотворным, практически все критерии получили приращение, что свидетельствует о принципиальных профессиональных качественных изменениях в выпускниках.

В целом сравнительный анализ результатов опытно-экспериментальной апробации модели педагогического процесса формирования проектной культуры студентов технического вуза, включая диагностику ее формирования, позволяет

нам сделать вывод об эффективности разработанной нами модели и диагностического аппарата ее проверки. Внедрение данной системы в педагогическую практику технических вузов послужит благому делу подготовки и воспитания инженеров нового типа, для которых проектное дело – не ремесло, а гармоничное творчество, направленное на повышение стандартов качества жизни человека, в котором равноправны наука и искусство, теория и эксперимент, логика и интуиция, а инженер является гармоничной личностью, значимой фигурой современного общества.

Библиографический список

1. Степин, В.С. Философия науки и техники / В.С. Степин, В.Г. Горохов, М.А. Розов. - М.: Контакт-Альфа, 1995.
2. Энгельмейер, П.К. Философия техники: библиогр. очерк / П.К. Энгельмейер // Бюл. политехн. о-ва. - 1905. - № 3.
3. Васильева, В.Д. Концептуальные основы формирования проектной культуры студентов в образовательной среде технического вуза // Вопросы современной науки и практики / Ун-т им. В.И. Вернадского. - 2011. - № 1 (32).
4. Васильева, В.Д. Концепция формирования проектной культуры студентов технического вуза // Перспективы науки. - 2011. - № 1 (16).
5. Васильева, В.Д. Инновации в учебном инженерном проектировании // Мир науки, культуры, образования. - 2010. - № 6 (25).
6. Петрунева, Р.М. Экспертиза инженерно-проектировочных решений как современная учебная технология / Р.М. Петрунева, В.Д. Васильева // Высшее образование в России. - 2010. - № 8/9.

Bibliography

1. Stepin, V. S. Filosofiya nauki i tehniki / V. S. Stepin, V. G. Gorohov, M. A. Rozov. - M.: Kontakt-Al'fa, 1995.
2. ngel'mejer, P. K. Filosofiya tehniki: bibliogr. ocherk / P. K. ngel'mejer // Byul. politehn. o-va. - 1905. - № 3.
3. Vasil'eva, V. D. Konceptual'nye osnovy formirovaniya proektnoj kul'tury studentov v obrazovatel'noj srede tehnicheskogo vuza // Voprosy sovremennoj nauki i praktiki / Un-t im. V. I. Vernadskogo. - 2011. - № 1 (32).
4. Vasil'eva, V. D. Konceptiya formirovaniya proektnoj kul'tury studentov tehnicheskogo vuza // Perspektivy nauki. - 2011. - № 1 (16).
5. Vasil'eva, V. D. Innovacii v uchebnom inzhenernom proektirovanii // Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya. - 2010. - № 6 (25).
6. Petruneva, R. M. kspertiza inzhenerno-proektirovochnyh reshenij kak sovremennaya uchebnaya tehnologiya / R. M. Petruneva, V. D. Vasil'eva // Vysshee obrazovanie v Rossii. - 2010. - № 8/9.

Статья поступила в редакцию 17.05.11

УДК 378.961:50

Gilyazova I.B., Uvarova T.A. ANALYSIS OF FORMATION OF COMPONENTS OF THE NATURAL-SCIENTIFIC WORLD VIEW AS A PART OF THE PROFESSIONAL COMPETENCE OF STUDENTS. The article is devoted to the problem of formation of natural-scientific world view of the students. Peculiarities of the professional competence of future physicians, biophilosophic approach in the methodology of teaching chemistry are also discussed in the article. The results of questioning of students of the first course of Omsk State Medical Academy are presented in the article; the level of formedness of world view components on the initial stage of teaching of general and bioorganic chemistry has been identified.

Key words: natural-scientific worldview, biophilosophic approach in education, chemical literacy, awareness, professional competence.

И.Б. Гилязова, Омский государственный педагогический университет, доц. каф. химии и МПХ, E-mail: irin.ter@mail.ru; **Т.А. Уварова**, Омская государственная медицинская академия, каф. общей и биоорганической химии, E-mail: ta2111@mail.ru

АНАЛИЗ СФОРМИРОВАННОСТИ КОМПОНЕНТОВ ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНОГО МИРОВОЗЗРЕНИЯ КАК ЧАСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ

Статья посвящена проблеме формирования естественнонаучного мировоззрения студентов вуза, рассмотрены особенности профессиональной компетенции будущих медиков, биофилософский подход в методике преподавания химии. Приведены результаты опроса студентов I курса ОмГМА, выявлен уровень сформированности компонентов естественнонаучного мировоззрения на начальном этапе обучения общей и биоорганической химии.

Ключевые слова: естественнонаучное мировоззрение, биофилософский подход в образовании, химическая грамотность, информированность, профессиональная компетентность.

Изменившаяся за последние годы историческая, научная и образовательная ситуация в России потребовала переосмысления проблемы формирования естественнонаучного мировоззрения в учебном процессе. В «Национальной доктрине образования в Российской Федерации» [1] в качестве одной из приоритетных задач совершенствования обучения названа задача «формирования у детей и молодежи целостного миропонимания и современного научного мировоззрения».

Проблема формирования естественнонаучного мировоззрения студентов неоднократно являлась предметом исследования специалистов из многих областей знаний. Однако предлагаемые для ее решения подходы в нашей стране были до недавнего времени направлены на формирование и развитие такого естественнонаучного мировоззрения, которое понималось однозначно как марксистско-ленинское мировоззрение, считавшееся истинно научным и единственно верным. Сегодня, когда пересматривается само понятие «естественнонаучное мировоззрение», изменяются и подходы к решению проблемы его формирования в образовательном процессе.

Связь естествознания с экологической, здоровьесберегающей проблематикой на сегодня очевидна и не может не учитываться в образовательном процессе.

Охарактеризуем современные методологические подходы, такие как биофилософский и аксиологический, реализуемые нами в методике обучения химии студентов медицинской академии.

Биофилософию представляют как комплексную, интегративную, биологически ориентированную междисциплинарную отрасль знания, вскрывающую мировоззренческо-методологические, гносеологические, онтологические и аксиологические проблемы бытия Универсума через призму исследования феномена жизни. Концептуальным ядром биофилософии является понятие жизни, которое в наше время приобретает статус многозначной философской категории и основополагающего принципа понимания сущности мира и человеческого существования в нем. А.А. Ляпунов дает определение жизни, как «высокоустойчивому состоянию вещества, используемому для выработки сохраняющих систем информацию, кодируемую состоянием отдельных молекул». Важнейшими атрибутами жизни является комплексное единство следующих свойств: способность к воспроизводству, самосохранение, самовосстановление, наследственная информация, высокий уровень структурной и функциональной упорядоченности процессов.

В философско-методологическом плане жизнь – это такое явление природы, которому присуще направленное развитие от низшего к высшему, от простого к сложному. Если явлениям неживой природы присуще существование, то живой природе свойственно направленное развитие ее конкретных форм в процессе чего они осуществляют свое жизнепроявление и выживание. Явление жизни не укладывается в узкие рамки механистического детерминизма, объяснить это явление невозможно вне философского понимания сущности и содержания жизни, источников, механизмов и направленности эволюции [2].

Впервые в отечественной философской литературе термин «биофилософия» предложила Р.С. Карпинская, для обозначения некоего самостоятельного научно-философского подхода, отражающего новый синтез биологического и философского знания. Однако идеи этой философии заложены в трудах В.И. Вернадского, его последователей – русских космистов: Н.А. Умова, Н.Г. Холодного, В.Н. Муравьева, Н.А. Сетницкого, А.Л. Чижевского, В.Ф. Купревича, В.Г. Фесенкова, А.К. Манеева и других. В настоящее время наиболее структурированы и содержательно выражены идеи биофилософии в исследованиях зарубежных ученых, таких как Б. Рейнш, Р. Саттлер, М. Рьюз. В нашей стране данной проблеме посвящены исследования Р.С. Карпинской, И.К. Лисеева, А.П. Огурцова и других [3].

В связи с развертыванием научно-технической революции с середины XX века достижения естественных наук начали активно внедряться в практику и стали видны катастрофические последствия использования научных достижений без учета их влияния на бытие живого вещества в целом и человека в частности. Наглядно разрушительное влияние на живое вещество, на бытие биосферы продемонстрировали абиогенные источники энергии и химические вещества, используемые человеком в быту и производстве, в качестве боевых средств. Ученые и философы сошлись во мнении о необходимости формирования новой мировоззренческой парадигмы, максимально учитывающей достижения биологических наук. К ним присоединились и многие политические деятели. На осознании взаимосвязи живого вещества планеты базируется экологическое движение. Результатом таких мировоззренческих представлений и стала «Конференция ООН по окружающей среде и развитию» (1992), на которой была выработана концепция устойчивого развития цивилизации [4].

На общенаучном уровне значимым в свете концепции устойчивого развития цивилизации является аксиологический подход, вытекающий из идей биофилософии, по мере развития которых, в сознании людей утверждаются представления о неразрывном единстве бытия природы и общества, их взаимообусловленности, а, следовательно, о необходимости опираться в практической жизнедеятельности общества на знания теоретических оснований жизни и учитывать все особенности бытия живого вещества как биогенного фундамента становления биосферы, всей ее эволюции и возможного состояния коэволюции – соразвития природы и общества.

Исходя из концепции устойчивого развития цивилизации, в рамках аксиологического подхода необходимо формировать у будущих медиков отношение к жизни как к высшей ценности. Аксиологический подход к проблеме здоровья находит свое отражение в системе образования и методических исследованиях (В.Н. Розин, В.И. Геницинский, Н.Е. Кузнецова, И.Н. Сименская, А.А. Макареня, И.М. Титова и др.), определяя здоровье как феномен личностно-значимой и общественной ценности. В этой связи важно рассматривать не только вопросы лечения, как профессиональную подготовку будущих работников системы здравоохранения, но и вопросы репродуктивного здоровья и здорового образа жизни студентов, как будущего нации [3].

Гуманизация обучения студентов, освещение этических моментов профессии медика, реализация биофилософского, аксиологического подходов определяют воспитательную сторону обучения химии в вузе.

Химия как естественнонаучная дисциплина обладает большими возможностями в формировании экологических, валеологических, здоровьесберегающих знаний, что подтверждено исследованиями Н.А. Добрыниной, А.А. Макареня, В.М. Назаренко, Н.Н. Суртаевой и другими методистами. При использовании межпредметных связей химии с другими дисциплинами естественнонаучного цикла (экологии, биологии, гигиены) студенты получают необходимые им знания, на основе которых уже формируются новые ценностные установки, культура поведения, культура потребления (культура питания), что немаловажно в сохранении природы, здоровья и жизни всех поколений [5].

Общая химия и биорганическая химия являются фундаментальными учебными дисциплинами в Медицинской академии. Анализ содержания традиционных курсов показал, что различные темы обладают неодинаковыми возможностями для включения материалов направленных на развитие механизмов формирования естественнонаучного мировоззрения, создание новой общей картины мира и, вследствие этого, рассмотрение жизни – как высшей ценности.

Естественнонаучное мировоззрение является частью профессиональной компетентности медиков, так как химические знания необходимы для решения профессиональных задач, объяснения механизмов возникновения заболеваний, путей лечения, функционирования всех органов и систем организма с научных позиций, с учётом экологических проблем современности.

В результате изучения химии студент должен знать (понимать):

- роль химии в естествознании, ее связь с другими естественными науками, значение в жизни современного общества;
- важнейшие химические законы, теории, понятия и методы химической науки.

Должен уметь:

- называть вещества по «тривиальной» и международной номенклатурам;
- определять принадлежность вещества к различным классам соединений, характер взаимного влияния атомов в молекулах, типы реакций;
- характеризовать строение и свойства соединений;
- объяснять зависимость свойств веществ от их состава и строения; природу и способы образования химической связи; реакционную способность органических соединений от строения их молекул;

- выполнять химический эксперимент;
- проводить расчеты по химическим формулам и уравнениям реакций;
- осуществлять самостоятельный поиск химической информации с использованием различных источников (справочных, научных и научно-популярных изданий, компьютерных баз данных, ресурсов Интернета);
- использовать компьютерные технологии для обработки и передачи информации и ее представления в различных формах.

Должен использовать приобретенные знания и умения в практической деятельности и повседневной жизни для:

- понимания глобальных проблем, стоящих перед человечеством: экологических, социально-политических, социально-биологических, экономических, духовно-нравственных;
- объяснения взаимосвязи между глобальными проблемами цивилизации, химическими явлениями, происходящими в природе, и состоянием здоровья людей;
- определения возможности протекания химических превращений в различных условиях и оценки их последствий (оценки влияния химического загрязнения окружающей среды на организм человека и другие живые организмы; оценки качества питьевой воды и отдельных пищевых продуктов);
- критической оценки достоверности химической информации, поступающей из различных источников [6].

Для выявления оценки сформированности компонентов естественнонаучного мировоззрения, нами был разработан опросник на тему «Химия, здоровье, медицина», который был предложен студентам I курса ОмГМА на начальном этапе изучения общей и биорганической химии.

Опросник состоит из трех разделов. В первом и втором разделе были предусмотрены вопросы открытого типа, а в третьем – выбор ответа. По первому и второму разделу полный ответ на вопрос оценивался 1 баллом, не полный или с ошибками – 0,5 баллами, за отсутствие ответа студент получал 0 баллов. В третьем разделе ответу «Да» - соответствовал 1 балл, «Нет» - 0 баллов, «Не знаю, иногда» - 0,5 баллов.

В разделе 1 мы привели вопросы, позволяющие оценить химическую информированность студентов. Химическая информированность – предполагает наличие химических знаний, способности ориентироваться в вопросах, касающихся современных проблем человечества, знание основных терминов и понятий химической тематики, значимых для формирования профессиональных компетенций будущих медиков.

Раздел I

1. Какие химические элементы называют элементами-органогены?
2. Какие кислоты присутствуют в организме человека?
3. Какие металлы называют металлами жизни, в каком виде они присутствуют в организме?
4. Какое свойство катионов железа и кобальта значимо для живых организмов?
5. Назовите основное вещество костной ткани, каков его химический состав?
6. Перечислите кислоты, содержащиеся в большинстве фруктов, ягодах. Каким общим термином их называют?
7. Соли какой органической кислоты являются причиной образования камней в почках и мочевом пузыре, напишите её формулу.
8. Какие соединения используют как заменители сахара, к какому классу органических веществ они относятся?
9. Напишите формулу тринитрата глицерина. Под каким названием и с какой целью он используется в медицине?
10. Напишите формулу и назовите представителя кетонов, известного нам как растворитель, который присутствует в небольших количествах в крови и моче человека. У больных диабетом его концентрация выше, чем у здоровых людей. Диабетики выделяют его при дыхании.
11. Перечислите наиболее значимые полисахариды. Какие из них входят в состав соединительной ткани?
12. Какие биологические жидкости живого организма представляют собой коллоидные системы?

13. Какова физиологическая норма pH крови человека?

14. Какая аминокислота применяется в качестве лекарственного препарата, улучшающего мозговое кровообращение, повышающего жизненный тонус, нормализующего обменные процессы?

15. Назовите циклический спирт, входящий в состав мятного масла, применяется в медицине как успокаивающее, болеутоляющее и противовоспалительное средство.

В разделе 2 были приведены вопросы, позволяющие оценить химическую компетентность, умение применять и использовать химические знания при решении задач профессионально-значимых для специалистов в области медицины.

Раздел II

1. Что такое буферные растворы, какие буферные системы организма человека Вы знаете?

2. В чём отличие дистиллированной воды и воды для инъекций?

3. Перечислите соединения натрия, которые находят применение в медицине, с какими их свойствами это связано?

4. Перечислите сильные окислители, использующиеся в медицинской практике, какое действие они оказывают?

5. Как используются токсические свойства свинца в лечебных целях?

6. Какие медицинские препараты кальция и магния Вам известны?

7. Чем опасны нитраты и нитриты для здоровья человека?

8. Какое свойство этанола и фенола лежит в основе их антисептических свойств, используемых в медицине, ветеринарии, биологии. Кратко охарактеризуйте направления их использования?

9. Что такое формалин? С какими свойствами связано его применение в медицине, фармакологии?

10. Назовите конечное вещество, образующееся при основном метаболическом пути обезвреживания аммиака в организме человека, напишите его формулу.

11. Какие производные пиридина имеют биологическое и медицинское значение?

12. Какие производные бензола и ароматической кислоты, известные Вам используются в медицине?

13. Перечислите основные азотистые основания в составе ДНК и РНК, в чём отличие ДНК и РНК по их составу?

14. В чём отличие заменимых и незаменимых аминокислот. Приведите примеры заменимых и незаменимых аминокислот?

15. Окислительно-восстановительные реакции лежат в основе метаболизма любых живых организмов. В чём отличие аэробного и анаэробного метаболизма? Для чего организму необходим ступенчатый механизм протекания биохимических реакций?

В 3 разделе студентам были предложены утверждения, на которые необходимо было ответить: Да, Нет, Не знаю (Иногда). Третий раздел позволил выявить у студентов наличие определенных жизненных ценностей, установок, определить уровень поведенческой культуры.

Раздел III

1. Согласны ли Вы с утверждением, что жизнь – высшая ценность?

2. Допустима ли, на Ваш взгляд, эвтаназия?

3. На Ваш взгляд, существует ли реальная угроза использования генетически модифицированных продуктов питания для здоровья человека?

4. Допустимо ли, на Ваш взгляд, клонирование человека, органов?

5. Допустимы ли химические опыты, испытания на людях, в целях науки?

6. Влияет ли экология на здоровье человека?

7. Медикам необходимо знать экологические проблемы современности и изучать пути их решения?

8. Здоровье человека определяется как физическим, так и психологическим состоянием человека?

9. Врач для пациента, а не пациент для врача?

10. Влияет ли прогресс в науке, в том числе химической на развитие медицины?

11. Считаете ли Вы, что химические знания необходимы медику?

12. Химические знания необходимы для понимания механизмов действия лекарств?

13. Предполагает ли высокий профессионализм врача его высокую духовно-нравственную культуру?

14. Медик имеет право на вредные привычки (курение, алкоголь), зная их последствия для здоровья?

15. Должен ли сам человек (больной и врач) корректировать своё здоровье через питание, образ жизни?

Сложив по каждому разделу баллы, мы предлагаем определить уровень химической информированности и компетентности, уровень поведенческой культуры. Суммируя количество баллов по каждому разделу можно оценить общий уровень сформированности естественнонаучного мировоззрения студентов. Ключ к опроснику представлен в таблице 1.

Таблица 1

Ключ к опроснику

Число баллов по разделу	Сумма по трем разделам	Уровень
15 – 12	45 – 40	Высокий (В)
11 – 8	39 – 34	Средний (С)
7 – 4	33 – 22	Низкий (Н)
3 и ниже	Меньше 22	Очень низкий (ОН)

Предварительная диагностика была проведена на базе студентов первого курса лечебного, стоматологического, медико-профилактического, педиатрического, фармацевтического

факультетов ОмГМА. Результаты проведённого исследования приведены в сводной таблице 2 и на диаграммах в таблице 3.

Таблица 2

Результаты сформированности компонентов естественнонаучного мировоззрения у студентов I курса на начальном этапе исследования

Факультет	Химическая информированность		Химическая компетентность		Уровень поведенческой культуры		Общий уровень е-н мировоззрения	
	Кол-во баллов	Уровень	Кол-во баллов	Уровень	Кол-во баллов	Уровень	Кол-во баллов	Уровень
Лечебный	4,5	Н	3,52	Н	11,93	С	20,0	ОН
Стоматологический	3,0	Н	3,52	Н	11,35	С	17,87	ОН

Медико-профилактический	4,4	Н	2,97	ОН	12,28	С	19,66	ОН
Педиатрический	3,8	Н	3,57	Н	11,43	С	18,8	ОН
Фармацевтический	2,7	ОН	3,38	ОН	11,45	С	18,24	ОН
Среднее значение по вузу	3,65	Н	3,35	Н	11,84	С	18,84	ОН

Таблица 3

Распределение уровней сформированности компонентов естественнонаучного мировоззрения

Факультет	Информированность	Компетентность	Культурологическая составляющая
Лечебный	 ■ ОН 26% □ Н 65% ▨ С 9%	 ■ ОН 39% □ Н 61%	 ▨ С 22% ▩ В 78%
Стоматологический	 ■ ОН 61% □ Н 39%	 ■ ОН 48% □ Н 52%	 □ Н 4% ▨ С 35% ▩ В 61%
Медико-профилактический	 ■ ОН 37,5% □ Н 50% ▨ С 12,5%	 ■ ОН 56% □ Н 44%	 ▨ С 19% ▩ В 81%
Фармацевтический	 ■ ОН 86% □ Н 9,5% ▨ С 4,5%	 ■ ОН 43% □ Н 52,5% ▨ С 4,5%	 ▨ С 43% ▩ В 57%
Педиатрический	 ■ ОН 44% □ Н 43% ▨ С 13%	 ■ ОН 51% □ Н 49%	 ▨ С 43% ▩ В 57%

Результаты опроса позволяют сделать следующий вывод: общий уровень сформированности мировоззрения студентов I

курса на начало обучения в ОмГМА – очень низкий (18,84%). Анализируя ответы студентов на первый и второй разделы

опросника можно увидеть, что химическая информированность и компетентность находятся на низком уровне (3,65 и 3,35% соответственно). Результаты третьего раздела заметно выше, что свидетельствует о том, что жизненные ценности, установки и приоритеты расставлены правильно, но взаимосвязь между ними и химическими дисциплинами отсутствует.

Проведённая предварительная диагностика показала, что студенты медицинского вуза обладают более высокой мотивацией на профессию и более высоким уровнем культуры,

поэтому опора на профессиональную значимость, поможет повысить низкие уровни химической грамотности и компетентности, отмечающиеся у первокурсников. Следовательно, перед преподавателями стоит задача поиска методов, форм, средств, аудиторной, самостоятельной, исследовательской работы, используя дидактические возможности химии для развития естественнонаучного мировоззрения как части профессиональной компетентности студентов медицинского вуза.

Библиографический список

1. Национальная доктрина образования в Российской Федерации [Э/р]. – <http://www.dvgu.ru/umu/ZakRF/doktrin1.htm>
2. Курдуманова, О.И. Формирование системы биохимических знаний будущих учителей в свете концепции устойчивого развития цивилизации. – Омск: Изд-во ОмГПУ, 2007.
3. Курдуманова, О.И., Методика преподавания биохимии в вузе в контексте концепции устойчивого развития цивилизации: монография / О.И. Курдуманова, И.Б. Терлеева. – Омск: Издательство Омского института предпринимательства и права, 2005.
4. Алексеев, С.В. От экологического образования к образованию для устойчивого развития. Образование для устойчивого развития: поиск стратегии, подходов, технологий // Сб. тезисов Всероссийской конференции / под ред. С.В. Алексеева. – СПб., 2001.
5. Мельникова, О.Ю. Развитие экологического мировоззрения студентов: учебно-методическое пособие для преподавателей и студентов / О.Ю. Мельникова, И.Б. Терлеева. – Омск: Изд-во Омского экономического института, 2006.
6. Федеральный Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования. – 2010.

Bibliography

1. Nacional'naya doktrina obrazovaniya v Rossijskoj Federacii [Eh/r]. - <http://www.dvgu.ru/umu/ZakRF/doktrin1.htm>
 2. Kurdumanova, O. I. Formirovanie sistemy biohimicheskikh znanij buduschih uchitelej v svete koncepcii ustojchivogo razvitiya civilizacii. - Omsk: Izd-vo OmGPU, 2007.
 3. Kurdumanova, O. I., Metodika prepodavaniya biohimii v vuze v kontekste koncepcii ustojchivogo razvitiya civilizacii: monografiya / O. I. Kurdumanova, I. B. Terleeva. - Omsk: Izdatel'stvo Omskogo instituta predprinimatel'stva i prava, 2005.
 4. Alekseev, S. V. Ot jkologicheskogo obrazovaniya k obrazovaniyu dlya ustojchivogo razvitiya. Obrazovanie dlya ustojchivogo razvitiya: poisk strategii, podhodov, tehnologij // Sb. tezisov Vserossijskoj konferencii / pod red. S. V. Alekseeva. - SPb., 2001.
 5. Mel'nikova, O. Yu. Razvitie jkologicheskogo mirovozzreniya studentov: uchebno-metodicheskoe posobie dlya prepodavatelej i studentov / O. Yu. Mel'nikova, I. B. Terleeva. - Omsk: Izd-vo Omskogo jkonomicheskogo instituta, 2006.
 6. Federal'nyj Gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart vysshego professional'nogo obrazovani. - 2010.
- Статья поступила в редакцию 17.05.11*

УДК 159.923.2

Kalashnova E. THE PROBLEM OF APPROACHES' VARIETY TOWARDS THE GENESIS OF CODEPENDENT BEHAVIOR. The paper refers to the phenomena of emotional codependency from the point of different approaches. Genesis and progress issues of codependency at early ontogenesis periods are brought up. Peculiarities of disharmonious family relationships and count relatives' communicatory adaptation are explored as backgrounds for codependent behavior. Peculiarities of social structure are regarded as a condition of the codependency phenomena propagation in a contemporary society.

Key words: emotional codependency, destructive family relationships, communicatory adaptation.

Е.А. Калашнова, преп. филиала ИГУ г. Ангарск, E-mail: kalaxa7705@list.ru

ПРОБЛЕМА МНОГООБРАЗИЯ ПОДХОДОВ К ПРИЧИНАМ ВОЗНИКНОВЕНИЯ СОЗАВИСИМОГО ПОВЕДЕНИЯ

В статье раскрываются основные аспекты осмысления феномена эмоциональной созависимости с точки зрения различных подходов. Затронуты вопросы возникновения и развития созависимости на ранних стадиях онтогенеза. Анализируются особенности дисгармоничных семейных отношений и коммуникативной адаптации друг к другу значимых близких как предпосылки для развития созависимого поведения. Рассматривается специфика социальной структуры как условие распространения феномена созависимости в современном обществе.

Ключевые слова: эмоциональная созависимость, деструктивные семейные взаимоотношения, коммуникативная адаптация.

В настоящее время проблема созависимости поднимается разными специалистами - социологами, психиатрами и психологами, врачами-наркологами и неврологами, в связи со стремительным проникновением данного явления в повседневную жизнь обычных граждан. Благодаря столь пристальному вниманию психологии, в частности, и смежных дисциплин, объектом изучения которых является человек, сформировалось

достаточно большое количество подходов к источникам возникновения и проявлению данного феномена.

Многие представители наук социологической направленности полагают, что причины созависимости уходят своими корнями вглубь нашей социальной структуры. Современная культура является доминаторной (термин Б. и Дж. Уайнхолдов), что является причиной развития дисгармоничного общества, готового быть созависимым [1]. Современная история

большинства построенных таким образом обществ показывает, что определенные группы занимают более высокое положение по сравнению с другими, например, мужчины стоят выше женщин, а управляющий персонал — выше работающих. Наличие более сильной группы, контролирующей ресурсы, создает предпосылки для возникновения и поддержания созависимых отношений. Социальная система, ориентированная на доминаторную модель, в которой не поощряется стремление ее членов быть уверенными в себе и самим распоряжаться собою, лишает их индивидуальной ответственности, делает людей пассивными и беспомощными, не способными содействовать изменениям, необходимым для прогресса общества. Результатом функционирования дисгармоничного общества является созависимость, понижающая все социальные институты — медицина, образование и воспитание, религия, политика и военное дело.

Достаточно большое количество авторов, в частности психологов, не зависимо от теоретической ориентации разделяют следующую точку зрения — склонным к созданию созависимых отношений является человек, выросший в дисфункциональной и неблагополучной семье. Однако в связи с данным положением возникает вопрос об общепринятых критериях семейной дисфункциональности: муж-алкоголик, истязающий свою жену и детей, седая, разбитая многочисленными болезнями несчастная мать, неспособная «вывести в люди своих детей», нищета, убожество и запустение в доме, и так далее. К сожалению, неблагополучие и нарушение функций может быть в семьях, где картина семейной жизни для стороннего наблюдателя кажется вполне благоприятной: высокообразованные, пользующиеся уважением и почетом родители, полный достаток, чистота и уют в доме, прекрасно успевающие в школе дети, которые, к тому же, занимаются, кроме школы еще в нескольких кружках, секциях и т.п. Однако и в таких семьях неблагополучие может быть достаточно выраженным, хотя и незаметным для окружающих, а часто и отрицаемым самими членами семьи. Вполне благопристойная сверхзанятость отца на работе (неважно, какие мотивы приводят для этого — увлеченность своим делом, производственная необходимость или банальное стремление заработать побольше денег), повышенная раздражительность матери (тоже имеющая, казалось бы, под собой объективные причины), капризность или быстрая утомляемость ребенка — все это может быть проявлением и признаком очень глубокой семейной дисфункции, которая рано или поздно проявляется распадом семьи, серьезной болезнью или психологическими проблемами кого-то из ее членов.

Сторонники медицинского подхода рассматривают данный феномен исключительно как вторичную болезнь (а созависимость является диагнозом), у которой есть начало, определенное течение и предсказуемый конец, поскольку модели поведения, усвоенные в алкогольной или дисфункциональной семье, изменяются или модифицируются с большими трудностями. Приверженцы данного подхода, в частности медицинские психотерапевты, вместо того чтобы искать корни созависимости в семейной системе или в изучении культурной среды, чаще всего прибегают к лечению ярко выраженных симптомов, пытаются устранить их при помощи лекарств и иных традиционных средств.

Возникновение созависимого поведения возможно только в коммуникации между субъектом и значимым для него близким, когда в ходе общения оба партнера применяют свой эмоционально-когнитивный аппарат, приспосабливаются или не приспосабливаются друг к другу, поэтому созависимость можно рассматривать как один из результатов их совместной коммуникативной адаптации при удовлетворении совместных потребностей (пусть порой и разнонаправленных). Исходя из данного положения причины и условия формирования эмоциональной созависимости можно проанализировать с точки зрения теории эмпатической коммуникации.

Существуют 3 фазы эмпатической коммуникации: 1) аффективная; 2) ощущение субъектом тех процессов, которые происходят в нем и были запущены подражанием экспрессии

партнера, т.е. суть этой фазы — в переживании психического состояния другого и сопереживании; 3) реагирование на передаваемые партнером сигналы — фактически это фаза «переработки информации».

Таким образом, по мнению Т.В. Чернобровкиной, эмоциональная созависимость возникает тогда, когда имеет место согласованный или гармоничный сдвиг в фазах эмпатии при взаимодействии между субъектами, а именно один легко «усваивает» то, что диссимилировано другим и если данной согласованности нет — созависимость невозможна [2].

Основоположники психологического эволюционного подхода Б. и Дж. Уайнхолды рассматривают созависимость как расстройство, которое возникает вследствие незавершенности важных стадий развития в раннем детстве [1]. Главная стадия, которую часто называют психологическим рождением, должна быть завершена примерно к двум-трем годам. Однако у 98% населения она не завершается вовремя. Поскольку в свое время родители также не завершили эту стадию развития, они не могут помочь своим детям, даже наоборот, могут подсознательно сопротивляться попыткам своих детей пройти до конца эту важную стадию.

Любая задача развития, с которой не удалось справиться в соответствующем возрасте, берется в качестве «дополнительного багажа» в последующие стадии развития. Если слишком много задач остаются нерешенными в необходимой последовательности, процесс развития становится перегруженным и нарушается. Незавершенные стадии развития будут подталкиваться к завершению, как только возникнет такая возможность. Любая ситуация, напоминающая ситуацию, происшедшую в жизни человека раньше, и обусловленная незавершенной стадией развития, выдвинет этот незавершенный процесс на первый план.

В данном подходе созависимость рассматривается как первый этап процесса индивидуального развития, состоящего из четырех стадий. Этот процесс должен быть завершен к двенадцати годам и в идеале происходить следующим образом:

1. Когда мы рождаемся, мы уже находимся на первой стадии — созависимости. Природа предусмотрела симбиотические взаимоотношения между матерью и ребенком, а это дар природы, гарантирующий человеческому младенцу уход, в котором он нуждается, путем решения первых задач — связи и создания доверия. Если что-то мешает процессу объединения с матерью, то ребенок в последствии может стать созависимым и испытывать трудности с доверием. При благоприятных обстоятельствах новорожденный младенец почти с момента рождения связан со своими родителями. Звуки их голосов и лица, ощущение их кожи и запаха их тел, когда малыша держат на руках или кормят являются постоянными сигналами для ребенка, которые говорят ему о том, что в этом на первый взгляд хаотическом и запутанном мире существует какой-то порядок и постоянство. Данная стадия длится примерно 6-9 месяцев, до тех пор, пока ребенок не начинает ползать и становиться на ноги.

2. Вторая стадия этого процесса — противозависимость. В течение этого периода, пик которого приходится на возраст примерно 18-36 месяцев, первой задачей развития является отделение. К этому времени и у родителей, и у ребенка очень сильно потребность стать независимыми людьми. У ребенка выражен стимул к исследованию мира и отделению («Я хочу это сделать сам»), тогда как родители стремятся тратить больше времени на свои долгосрочные интересы, такие как карьера и собственные взаимоотношения.

3. Если вторая стадия завершается без каких-либо осложнений, то в возрасте примерно трех лет ребенок готов перейти к третьей стадии — независимости. В течение этой стадии, которая, как правило, длится до шести лет, большую часть времени ребенок способен действовать автономно, но он все еще чувствует и осуществляет действия в состоянии связи со своими родителями и семьей.

4. После завершения третьей стадии ребенок подготовлен к переходу к четвертой стадии взаимоотношений — взаимозависимости.

висимости. На этой последней стадии, которая обычно соответствует 6-12 годам, степень близости взаимоотношений между ребенком и другими людьми колеблется, ребенок то ищет большей близости, то вдруг старается отдалиться. Главная задача данной стадии - приобретение способности двигаться вперед и назад между соединением и отделением, не испытывая при этом какого-либо дискомфорта.

Другой подход предлагает рассматривать истоки созависимости в структуре известного в психиатрии и наркологии фетального синдрома [3]. Согласно данному подходу созависимость может начаться с периода внутриутробного развития, если рассматривать такую формирующую ее структурную составляющую, как внимание матери к плоду, поскольку в пьющей семье нарушаются все этапы развития, включая пре-, нео- и постнатальный. Если ребенок усваивает голос своей матери, будучи в утробе, то у пьющей или у созависимой матери — голос напряженный, неестественный и это передается ребенку как пример и навык. Безусловно, если родившийся и выросший в такой семье не имеет гармоничного развития и его эмоциональное реагирование с рождения (и даже с перио-

да внутриутробного существования) искажено, то в будущем он с вероятностью станет созависимым, поскольку такие эмоции, как страх, ревность, зависть, гнев будут способствовать его созависимости от аддикта, даже если сам он не будет зависимым.

Таким образом, одни подходы к основным источникам возникновения созависимого поведения относят особенности дисгармоничных семейных отношений и специфику совместной семейной эволюции, другие подходы ищут истоки в особенностях раннего детства и эмбрионального развития, анализируя благоприятную «почву» для развития эмоциональной созависимости и ее актуализацию в психотравмирующих ситуациях, третьи же рассматривают созависимость как культурный и социальный феномен, находящий все большее свое распространение в условиях современности. Обобщая вышесказанное, можно констатировать, что многообразие подходов к причинам возникновения созависимого поведения делает этот феномен междисциплинарным, а также подчеркивает его глобальность и неоднозначность.

Библиографический список

1. Уайнхолд, Б. Освобождение от созависимости / Б. Уайнхолд, Д. Уайнхолд. — М.: Класс, 2002.
2. Чернобровкина, Т.В. Социальные функции аддиктивных заболеваний (к вопросу об аддиктивной этиологии и социогенезе в свете синергетики) // Журн. Наркология. — 2007. — №12.
3. Емельянова, Е.В. Кризис в созависимых отношениях. Принципы и алгоритмы консультирования. — СПб.: Речь, 2004.

Bibliography

1. Uajnhold, B. Osvobozhdenie ot sozavisimosti / B. Uajnhold, D. Uajnhold. - M.: Klass, 2002.
2. Chernobrovkina, T. V. Social'nye funktsii addiktivnykh zabolevanij (k voprosu ob addiktivnoj etologii i sociogeneze v svete sinergetiki) // Zhurn. Narkologiya. - 2007. - №12.
3. Emel'yanova, E. V. Krizis v sozavisimyh otnosheniyah. Principy i algoritmy konsul'tirovaniya. - Spb.: Rech', 2004.

Статья поступила в редакцию 17.05.11

УДК 376:376.33

Korotovskikh E.V. **PSYCHOLOGICAL-PEDAGOGICAL SUPPORT OF PROFESSIONAL SELF-DETERMINATION OF HEARING-IMPAIRED STUDENTS.** The research reveals the necessity of psychological-pedagogical support in the process of choosing the profession by deaf and hard-hearing students. The main stages of their professional self-determination are marked. The fragments of worked out curricula on the optimization of the professional self-determination of high school hearing-impaired students are presented.

Key words: professional self-determination, psychological-pedagogical support, hearing-impaired people: deaf and hard-hearing, assistance, professional orientation, the optimization of professional self-determination.

Е.В. Коротовских, аспирантка МПГУ им. Ленина, г. Москва, E-mail: korotovskikh83@yandex.ru

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ УЧАЩИХСЯ С НАРУШЕННЫМ СЛУХОМ

В работе показана необходимость психолого-педагогического сопровождения процесса выбора профессии глухими и слабослышащими учащимися. Обозначены основные этапы их профессионального самоопределения. Представлены фрагменты разработанных автором программ по оптимизации профессионального самоопределения старшеклассников с нарушенным слухом.

Ключевые слова: профессиональное самоопределение, психолого-педагогическое сопровождение, лица с нарушенным слухом: глухие и слабослышащие, поддержка, профессиональная ориентация, оптимизация профессионального самоопределения.

Профессиональное самоопределение (ПС) является важной составляющей личностного самоопределения, одной из сторон социализации, жизненного становления любого человека. Особенно значимы вопросы самоопределения для молодых людей с нарушенным слухом, оканчивающих специальные школы и вступающих в самостоятельную жизнь. Им необходимо осознать свои жизненные цели, определить профессиональные планы, занять соответствующее место в системе общественных отношений, приобрести определенный соци-

альный статус. От того насколько правильно и осознанно учащимися будет сделан выбор профессии, зависит успешность их самоопределения в жизни и, в целом, процесс развития личности.

Однако старшеклассники с нарушенным слухом часто оказываются неспособными в одиночку решать встающие перед ними проблемы ПС. Данные исследований В.Л. Белинского, Т.Г. Богдановой, А.П. Гозовой, В.Г. Петровой, Т.Н. Прилепской и др. свидетельствуют о том, что глухим и слабо-

слышащим учащимся трудно понять себя и свою роль в жизненном пространстве, приспособиться к окружающему миру. Большинству из них свойственны такие личностные качества, как инфантильность, ригидность, эмоциональная незрелость, импульсивность, безынициативность, отсутствие внутреннего контроля и т.д. [1]. Часто у глухих детей отсутствует собственное мнение, выбор профессии за них делают родители или другие значимые взрослые. Молодые люди испытывают значительные трудности в процессе ПС: при поиске необходимой информации, выборе наиболее подходящих вариантов профессии, принятии решения о выборе профессии и учебного заведения, соотношении своих интересов с миром профессий, обосновании намеченного профессионального выбора, построении образовательного маршрута и др.

Преодолевать самостоятельно имеющиеся проблемы школьникам сложно. В связи с этим, встает вопрос о значимости психолого-педагогического сопровождения ПС учащихся с нарушенным слухом. При этом данная работа должна быть, прежде всего, направлена на активизацию самостоятельного и обоснованного профессионального выбора самими учащимися. Для достижения успешности ПС лиц с нарушенным слухом необходимо разработать и создать единую целостную систему профессиональной ориентации и психолого-педагогического сопровождения ПС на всех его этапах.

Мы выделяем следующие этапы ПС учащихся с нарушенным слухом:

1. Осознание роли трудовой деятельности в жизни человека (I-IV классы).
2. Обращение к исследованию собственных интересов, способностей (V-VII классы).
3. Рациональная оценка профессий (VII-VIII классы).
4. Формирование профессиональной направленности (IX класс).
5. Обдумывание и принятие решения о выборе образовательного маршрута (X класс).
6. Формирование профессионального самосознания (XI класс).
7. Принятие решения о выборе профессии и учебного заведения (XII класс).
8. Вхождение в профессиональную деятельность (учащиеся учреждений профессионального образования).
9. Развитие компетенций профессионала в процессе самой трудовой деятельности.

Выделение данных этапов условно, их границы подвижны и зависят от индивидуальных особенностей и общего развития каждого учащегося.

Как указывают исследователи (А.П. Гозова, В.Ф. Матвеев, Г.Н. Пенин, Е.Г. Речицкая, К.И. Туджанова и др.) работа по профессиональной ориентации учащихся с нарушенным слухом является важным компонентом в специальной школе [2]. Данная работа должна иметь систему и четкую организацию, проводиться на всех этапах, начиная с I класса. В начальной школе – это ознакомительная и просветительская работа с учащимися. У них формируют добросовестное отношение к труду, интерес к различным видам труда и профессиям на основе практического включения школьников в различные виды познавательной, игровой и общественно полезной деятельности. В V классе продолжают знакомство учащихся с профессиями; проводят экскурсии, встречи, беседы. Используется просмотр фильмов и чтение художественной литературы, имеющей тематический характер. Развитие профессиональных интересов осуществляется в процессе учебной деятельности и системы дополнительного образования. К VIII классу начинается рациональная оценка профессий учащимися с нарушенным слухом. В это время проводится углубленное изучение ряда профессий. Учащиеся готовят творческие работы, пишут мини-сочинения на тему «Кем я хочу стать?». На первых трех этапах не требуется специального вмешательства в процесс ПС. У учащихся поддерживают стремления посещать различные секции, заниматься тем, что интересно; помогают осознать свои интересы. Работа по профориентации

носит ознакомительный характер, подготавливает учащихся к дальнейшей работе.

Психолого-педагогическую поддержку ПС целесообразно начинать на тех этапах, где у учащихся наблюдается более серьезный подход к трудовой деятельности, осознанное отношение к профессиональному выбору, происходит формирование профессиональной направленности, то есть с IX класса. Мы считаем, что для преодоления выявленных трудностей и для содействия ПС учащихся с нарушенным слухом целесообразно ввести в IX-XII классах факультативный курс «Я выбираю профессию». Данный курс предполагает проведение групповых профориентационных занятий с учащимися 1 раз в неделю за счет факультативных часов. Коррекционно-компенсаторная цель курса заключается в формировании специальных знаний и умений, обеспечивающих компетентность учащихся с нарушенным слухом в выборе адекватной профессии в условиях меняющегося рынка труда.

В X классе учащимся необходима помощь в определении дальнейшего образовательного маршрута. Большинство из них остаются в школе и продолжают свое образование. В XI-XII классах учащиеся начинают критичнее относиться к себе, у них развивается адекватная самооценка, начинается формирование профессионального самосознания, осмысление своих жизненных целей. Однако для старшеклассников с нарушенным слухом этот процесс, как мы указывали выше, оказывается сложным. Поэтому именно в период с XI по XII класс такие учащиеся крайне нуждаются в психолого-педагогической поддержке ПС, помощи в осознании своих жизненных и профессиональных планов.

Для учащихся с нарушенным слухом также одним из основных и наиболее важных этапов самоопределения является вхождение в профессиональную деятельность. И на этом этапе учащимся также необходима психолого-педагогическая поддержка ПС: помощь в нахождении смысла в осваиваемой профессии, подготовке к профессиональной деятельности, формировании опыта жизнедеятельности в трудовом коллективе, а также помощь в организации поиска работы и трудоустройстве.

Психолого-педагогическая поддержка продолжается и на этапе устройства человека с нарушенным слухом на работу.

В нашем исследовании были рассмотрены этапы ПС учащихся с нарушенным слухом, которые приходится на период обучения в старших классах школы, и, на которых особенно необходима психолого-педагогическая поддержка, в связи с возникновением готовности к самоопределению (XI-XII классы).

Нами были разработаны две программы по оптимизации ПС учащихся с нарушенным слухом для XI и XII классов.

Занятия по программам проводились в групповой форме. Выбор формы работы был обусловлен сущностью содержания и возрастными особенностями учащихся. В связи с тем, что для старшеклассников с нарушенным слухом характерно возрастающее стремление к общению со сверстниками, углубление самопознания, стремление утвердить себя в собственном мнении и мнении товарищей, проведение занятий в групповой форме с преобладанием активных методов, имеющих большой коммуникативный потенциал, являлся наиболее оптимальным.

Проведение занятий предполагало использование широкого спектра методов: беседа, рассказ, дискуссия, игра (деловая, ролевая, профориентационная), упражнение, задача-ситуация, анкетирование, тестирование и др. Отдельное место занимали активизирующие профориентационные методики (игровые профориентационные упражнения, профориентационные игры с классом, схемы анализа и самоанализа ситуаций самоопределения, настольные профориентационные игры) и метод социально-педагогических ситуаций-проб [3; 4; 5].

Использование активных методов в работе с глухими и слабослышащими учащимися помогало сформировать у них установку на необходимость ПС, побуждало к активному участию в профессиональном выборе. Игры и упражнения способствовали созданию положительного эмоционального на-

строю, сплочению учащихся, формированию непринужденности и доверительности отношений.

Рассмотрим элементы *первой программы* (для XI класса). Поскольку основное значение для старшеклассников с нарушенным слухом приобретает готовность к самоопределению, то в программе для XI класса приоритетным стало решение следующих задач: содействие учащимся в активизации самопознания, формировании адекватной самооценки, определении профессиональных интересов и склонностей, повышении степени осознания жизненных и профессиональных целей, определении жизненных планов.

Упражнение «Я хочу научиться...» было направлено на активизацию профессионального самопознания учащихся с нарушенным слухом. Испытуемым по очереди предлагалось сказать о себе: «Я хочу научиться...» и «Это нужно мне для...». В ходе проведения упражнения другие учащиеся старались предположить, где еще может пригодиться то, что было названо. Обсуждались самые интересные и необычные идеи. Выполнение упражнения позволило школьникам задуматься о своих желаниях, интересах, пересмотреть их, поразмышлять о своем будущем.

С целью содействия в формировании адекватной самооценки в профессиональной сфере использовалось упражнение «Угадай профессию». В процессе выполнения упражнения один из участников выходил из класса. Другие высказывали свое мнение о его качествах, способностях и «загадывали» профессию, которая, по их представлению, ему подходила. Это записывалось ведущим. Затем участник приглашался в комнату и ему сообщали названные характеристики. Далее он, по наводящим вопросам, «угадывал» профессию, которую ему «загадали». Остальные учащиеся могли отвечать на вопрос только «да», «нет», «не знаю», «иногда». При выполнении упражнения учащимися перечислялись как положительные характеристики (например, любит выступать на сцене, хорошо бегают, занимается спортом и т.д.), так и отрицательные (не любит учиться, не убирается в классе, плохо решает задачи и т.д.). В основном, называемые характеристики касались способностей выбранного учащегося, а также, что он любит или умеет делать, и лишь иногда назывались его внутренние качества (добрый, хороший, злой, вредный и т.д.). В одних случаях испытуемые быстро отгадывали профессию, в других – приходилось давать подсказки. Некоторые из учащихся были не согласны с качествами, которые ему называли, считали себя лучше, без недостатков. Тогда педагог вступал в диалог, просил обоснований, как у испытуемого, так и у аудитории. Выполнение данного упражнения способствовало развитию адекватной самооценки учащихся, возможности посмотреть на себя со стороны, разобраться как в своих качествах, так и в качествах товарищей.

Для развития готовности учащихся с нарушенным слухом осознанно *выстраивать свои жизненные и профессиональные перспективы* были использованы следующие методы: социально-педагогическая ситуация-проба «Можно ли жить без профессии?» и упражнение «Линия жизни». При проведении «Линии жизни» учащиеся рассаживались в круг, и педагог давал задание: «Сейчас мы вместе составим рассказ об одном человеке, который в наше время окончил школу и стал жить дальше, прожив до 75 лет. Каждый должен будет по очереди назвать важное событие в жизни данного человека – из этих событий и сложится его жизнь». Экспериментатор называл первое событие, например, «наш герой окончил школу на отлично». Далее испытуемые по очереди называли свои события. Учитывая специфику данной категории учащихся, для оказания им помощи в выполнении упражнения, целесообразно было использовать карточки с возможными вариантами событий («поработал там-то», «сделал то-то», «изобрел...», «женился», «поступил туда-то», «уехал...», «поссорился...», «познакомился...» и т.д.). После составления рассказа каждый учащийся пробовал оценить, насколько удалась жизнь главного героя, насколько оказалась интересной и ценной. В ходе обсуждения учащиеся не очень высоко оценили жизнь героя, хотели добавить или поменять события, говорили о ненужно-

сти каких-то событий, собирались продолжать рассказ. Затем учащимся предлагалось по очереди назвать какое-нибудь интересное и достойное событие, которое могло бы украсить любую жизнь. После этого, учащиеся на отдельных листочках должны были написать несколько событий жизни какого-то воображаемого героя, который так же окончил школу и прожил до 75 лет. Практика показала, что задание выполняется серьезно и заинтересованно, зачастую в рассказе проецировались реальные желания, интересы, проблемы старшеклассников.

Теперь раскроем отдельные положения *второй программы* (для XII класса). В XII классе основным для учащихся с нарушенным слухом является принятие решения о выборе профессии и профессионального образовательного учреждения. Поэтому задачами программы на этом этапе были следующие: содействие в активизации саморазвития, определении цели принятия решения о профессиональном выборе, развитии умения принятия решения о выборе профессии и учебного заведения, построении профессиональных планов, определении запасных вариантов профессии.

С целью содействия развитию умения принимать решение о профессиональном выборе, учащимся предлагались задачи-ситуации. В ходе проведения, испытуемые делились на подгруппы (по 3-4 человека), каждой из которых предлагалась ситуация. Например: «Коля учится в 12 классе. Он не знает, кем ему стать. Учится Коля по всем предметам среднее, на тройки. Но очень любит чертить, фотографировать, хорошо рисует. Мама хочет, чтобы Коля поступал в медицинский колледж. Но Коле это не очень нравится, там надо много учиться. Друзья уговаривают Колю пойти вместе с ними в техникум, учиться на автомеханика. И Коля наверно согласится, потому что не хочет терять друзей. Что делать Коле?». Сначала учащиеся разбирали ситуацию, выписывали отдельно проблему и возможные варианты ее решения. Далее обсуждали предложенные решения, оценивали, вычеркивали ненужные, выбирали наиболее подходящий вариант. После этого представитель каждой группы предлагал свой вариант. В ходе обсуждения учащимися в основном были выбраны такие варианты, где герой шел учиться вместе с друзьями. На его интересы и способности внимание было обращено в меньшей степени или не направлено вообще. После этого проходило совместное нахождение подгруппами, под руководством экспериментатора, решения задачи, с учетом способностей героя. Такая работа позволила учащимся осознать, что влияет на выбор профессии, какие факторы являются важными, что следует учитывать в процессе выбора.

На оказание помощи учащимся с нарушенным слухом в обозначении дальнейшей цели профессионального выбора, а также осознании возможных препятствий на пути была направлена профориентационная игра «Полоса препятствий». Испытуемые должны были нарисовать «карту» своего профессионального выбора. На ней нужно было отметить начальный пункт (окончание школы) и конечный пункт (цель профессиональной карьеры – кем хочет стать в будущем). Далее учащиеся рисовали маршрут достижения цели. Например, на карте к конечной цели ведет длинная дорога, через лес – учеба в техникуме, овраг – трудность устройства на работу, реку – устройство на работу и т.д. Как правило, препятствия учащимися нарисованы не были (кроме сложностей поиска работы и трудоустройства). После этой работы шло обсуждение каждого проекта. Испытуемые по очереди показывали свою «карту». Задачей остальных участников, при помощи педагога, являлось выдвижение препятствий на пути к профессиональной цели. Например, кочка – предложение другой работы; болото – стало не интересно на работе или трудно; яма – выбор занятия не по профессии, закрытие фирмы; гора – необходимость повышения знаний и т.д. В целом, игра способствовала осознанию учащимися цели ПС, препятствий на пути к их достижению, предположению возможных запасных вариантов профессии.

Кроме того, в процессе проведения занятий по обеим программам нами были использованы методики для определения

профессиональных интересов и склонностей учащихся с нарушенным слухом, адекватности самооценки, мотивов выбора профессии. К ним относятся следующие методики: «Карта интересов», «Матрица выбора профессии», «Дифференциально-диагностический опросник», «Тест интеллектуального потенциала» и другие.

Все методики были тщательно подобраны, адаптированы для данной категории учащихся, апробированы. При подборе и адаптации методик мы учитывали следующие принципы: дифференцированного и индивидуального подхода; социально-адаптирующей направленности; необходимости специального педагогического руководства; доступности; уменьшения объема содержания методик; наглядности; систематичности и последовательности.

Включение данных методик в занятия способствовало непосредственной передаче старшеклассникам знаний о са-

мом себе, о своих индивидуальных психологических качествах, интересах, способностях, что, в свою очередь, создавало условия для осознанного и обоснованного выбора профессии.

Таким образом, комплексная, целенаправленная, организованная профориентационная работа как главный фактор ПС и социализации глухих и слабослышащих учащихся, должна занимать важное место в работе специальной школы I-II вида. Однако ее проведение должно быть не эпизодическим, а систематическим. Наиболее приемлемой сферой деятельности, на наш взгляд, является психолого-педагогическое сопровождение ПС учащихся с нарушенным слухом, предполагающее взаимодействие со школьниками, оказание им поддержки в становлении личности, социальной адаптации, принятии решения о выборе профессии, а также в преодолении возникших и предупреждении возможных трудностей ПС.

Библиографический список

1. Богданова, Т.Г. Сурдопсихология: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М., 2002.
2. Сурдопедагогика: учебник для студ. высш. пед. учеб. заведений / под ред. Е.Г. Речицкой. – М., 2004.
3. Пряжников, Н.С. Профориентация в школе и колледже: игры, упражнения, опросники: 8-11 классы, ПТУ и колледж. – М., 2008.
4. Соловьева, О.Ю. Сб. социально-педагогических ситуаций-проб по самоопределению для уч-ся 9 классов. – М., 2007.
5. Филимонова, О.Г. Как научиться выбирать профессию?: Программа занятий для развития профессионального самоопределения уч-ся 9-х классов. – М., 2008.

Bibliography

1. Bogdanova, T. G. Surdopsihologiya: ucheb. posobie dlya stud. vyssh. ped. ucheb. zavedenij. - M., 2002.
2. Surdopedagogika: uchebnik dlya stud. vyssh. ped. ucheb. zavedenij / pod red. E. G. Rechickoj. - M., 2004.
3. Pryazhnikov, N. S. Proforientaciya v shkole i kolledzhe: igry, uprazhneniya, oprosniki: 8-11 klassy, PTU i kolledzh. - M., 2008.
4. Solov'eva, O. Yu. Sb. social'no-pedagogicheskikh situacij-prob po samoopredeleniyu dlya uch-sya 9 klassov. - M., 2007.
5. Filimonova, O. G. Kak nauchit'sya vybirat' professiyu?: Programma zanyatij dlya razvitiya professional'nogo samoopredeleniya uch-sya 9-h klassov. - M., 2008.

Статья поступила в редакцию 17.05.11

УДК 376.1

Kravets O.A. THE UPDATED MODEL OF PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT FOR CHILDREN WITH A MODERATE DEGREE OF MENTAL RETARDATION IN CONDITIONS OF SPECIAL (CORRECTIONAL) GENERAL EDUCATIONAL INSTITUTIONS OF THE VIII-th TYPE. The work describes the organizational description of common approaches to the system of psycho-pedagogical support for children with a moderate degree of mental retardation, in the conditions of educational institution of the VIII-th type and the technology of development of individual educational routes for children who has complex defect and who is taught in a class system and individually at home.

Key words: Support, individual educational route, moderate mental retardation, life competence.

О.А. Кравец, аспирант ГБОУ ДПО НИПКиПРО, г. Новосибирск, E-mail: Oks-kravet@yandex.ru

ОБНОВЛЕННАЯ МОДЕЛЬ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ДЕТЕЙ С УМЕРЕННОЙ СТЕПЕНЬЮ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТИ В УСЛОВИЯХ СПЕЦИАЛЬНОГО (КОРРЕКЦИОННОГО) ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ VIII ВИДА

В работе представлено организационное описание общих подходов к системе психолого-педагогического сопровождения детей с умеренной степенью умственной отсталости, в условиях образовательного учреждения VIII вида и технология разработки индивидуального образовательного маршрута для детей, имеющих сложный дефект, обучающихся в классно-урочной системе и индивидуально на дому.

Ключевые слова: сопровождение, индивидуальный образовательный маршрут, умеренная умственная отсталость, жизненная компетенция.

Основной целью деятельности специального (коррекционного) общеобразовательного учреждения VIII вида является создание оптимальных условий для становления личности каждого ребенка в соответствии с особенностями его психического и физического развития, индивидуальными возможностями и способностями. Успешно обучать детей с различными интеллектуальными возможностями, создавать для них

психологически комфортную среду возможно в условиях комплексной коррекционной помощи.

Психолого-педагогическое сопровождение детей с умеренной степенью умственной отсталости в условиях специального (коррекционного) учреждения VIII вида направлено на решение проблем развития и обучения детей **внутри образовательного учреждения** и повышения их адаптационных

возможностей позволяющих, успешно **интегрироваться в общество**.

Основные **принципы** сопровождения:

- Приоритет интересов сопровождаемого – «на стороне ребенка».

- Непрерывность сопровождения.

- Комплексный подход сопровождения – согласованная работа «команды» специалистов.

В качестве **субъекта сопровождения** выступают:

- группа детей организованных в класс и (или)
- конкретный ребенок, нуждающийся в индивидуальном образовательном маршруте.

Система сопровождения (Приложение 1) способствует продвижению учащихся от минимального, самого низкого элементарного уровня интеграции (**интеграция**) через более активный уровень функциональной интеграции (**социализация**) к интенсивному компетентностному взаимодействию ребенка с окружающим миром (**социальная адаптация**).

Максимально учесть типологические (обусловленные структурой дефекта, возрастом и т.д.), а также индивидуальные и возможности и потребности ребенка обучающегося как в классно-урочной системе, так и индивидуально на дому возможно при разработке **индивидуального образовательного маршрута**. Его разработка подразумевает моделирование образовательного пространства в рамках существующих стандартов для детей с умеренной степенью умственной отсталости и с учетом индивидуальных особенностей конкретного ребенка.

В единой концепции специального федерального государственного стандарта для детей с ограниченными возможностями здоровья говорится, что **качественным результатом образования** детей данной категории можно считать их «продвижение по обоим направлениям – «академическому» и жизненной компетенции» [1, п. 2.6.]. На формирование и развитие у детей «академических» знаний и жизненной компетенции и должно быть сегодня ориентировано психолого-педагогическое сопровождение.

В соответствии с данным документом индивидуальный образовательный маршрут включает в себя **предметно-ориентированное** и **социально-ориентированное направления** обучения. Такой подход подтверждается мнениями А.Р. Маллера [2] и Л.М. Шипициной [3], которые говорят, что ведущую роль играют не учебные дисциплины, а предметы, способствующие формированию и развитию жизненно необходимых навыков.

Комплексный анализ предметных областей учебного плана и требований существующих программ для детей с умеренной степенью умственной отсталости [4-5], позволяет сгруппировать учебные дисциплины следующим образом:

К **социально-ориентированному** направлению относятся предметы:

- Привитие навыков самообслуживания
- Привитие навыков социальной приспособленности
- Развитие восприятия и речи
- Привитие моторных навыков.

Предметно-ориентированному направлению соответствуют следующие предметы:

- Чтение, письмо и развитие речи
- Математика
- Рисование, труд, предметно-практическая деятельность.

Сам процесс обучения строится таким образом, чтобы все дисциплины учебного плана были взаимосвязаны, взаимодополняемы и подчинены единой целевой установке. Это обеспечивает гибкость образовательного процесса, позволяет адаптировать его к уровню развития каждого ребенка, а не подгоняет ребенка под единый стандарт.

Вся деятельность носит предметно-ориентированный характер. «Только в процессе практических занятий можно развивать у этой категории детей речь, корригировать недостатки мышления, формировать положительные эмоционально-волевые качества» [2, с. 46].

Для реализации **комплексного подхода** при работе с учащимися с умеренной степенью умственной отсталости подключаются все узкие специалисты учреждения: педагог-психолог, учитель-логопед, дефектолог, социальный педагог, учитель физической культуры, музыки, инструктор ЛФК, медсестра. Их организационная и методическая деятельность конкретизирует общие задачи психолого-педагогического сопровождения.

Основной формой работы по организации «команды» является психолого-медико-педагогический консилиум. ПМПконсилиум - это консультативный, диагностический и, прежде всего, координирующий орган сопровождения. Общая стратегия работы и согласованные действия «команды» специалистов образовательного учреждения являются одним из гарантов успешной социализации личности ребенка.

Алгоритм построения индивидуального образовательного маршрута для ребенка с умеренной степенью умственной отсталости

Этапы разработки индивидуального образовательного маршрута не отличаются от стандартных этапов коррекционной работы, и включают в себя следующие шаги:

1. Исследование
 2. Построение индивидуального образовательного маршрута
 3. Реализация индивидуального образовательного маршрута
 4. Мониторинг
- Шаг 1. Исследование**

Изучение индивидуальных особенностей ребенка – это важнейшая задача, поскольку она составляет практическую основу для разработки индивидуального образовательного маршрута, подбора оптимального варианта индивидуального сопровождения, планирования сроков коррекционной работы.

При поступлении в школу и ежегодно в сентябре, в течение двух недель, ребенок находится под наблюдением учителя-дефектолога. Комплексное обследование включает в себя диагностику социально-ориентированных и предметно-ориентированных навыков.

Для **диагностики уровня развития социально-ориентированных навыков** за основу взята и модифицирована диагностическая карта «Педагогический анализ социального развития людей с множественными нарушениями», представленная в программно-методическом пособии г. Пскова [6, с. 113-126]. Материал систематизирован в виде диаграммы, которая условно разбита на четыре группы:

1. Самообслуживание
2. Социальная приспособленность
3. Восприятие и речь
4. Моторика

Для каждого ребенка, в зависимости от его индивидуальных особенностей, на начало года определяется 12 навыков:

- 3 навыка, которые ребенком **освоены полностью** – это ориентир на что нужно опираться при построении первичного этапа обучения;

- 6 навыков – **освоены частично**. Это отправная точка в планировании коррекционно-развивающей работы на год;

- и еще 3 **не освоенных навыка** – работа на перспективу (рассчитаны на зону ближайшего развития).

По результатам работы именно над этими навыками отслеживается динамика развития ребенка.

Диагностика уровня развития «академических» (учебных) навыков выступает в качестве начального этапа в системе коррекционно-педагогического воздействия, являясь

по существу его отправной точкой. В течение первых двух недель педагог-дефектолог определяет актуальный уровень выполнения деятельности учащимся в рамках учебных дисциплин.

Методика педагогического обследования направлена на выявление:

- актуального уровня развития ребенка,
- зоны его ближайшего развития,
- ниже зоны ближайшего развития.

Опираясь на предполагаемые требования к результатам усвоения программного материала, соответствующего года обучения, составляется индивидуальный учебный профиль в виде **мониторинговых таблиц**.

В случае необходимости к обследованию подключаются **узкие специалисты**. Специалисты дают оценку потенциального уровня развития ребенка. Результаты диагностики позволяют выявить достоверный стартовый уровень развития ребенка и наметить план комплексной коррекционной работы.

Шаг 2. Построение индивидуального образовательного маршрута

Данные полученные в ходе комплексного обследования:

- Диаграмма уровня развития социально-ориентированных навыков
 - Мониторинг сформированности предметно-ориентированных навыков на начало года
 - Резюме (характеристика)
 - Заключение узких специалистов
- предоставляются на рассмотрение школьного ПМПконсилиума, решением которого:

- I. определяется вариант индивидуального маршрута,
- II. рекомендуется групповой или индивидуальный учебный план,
- III. координируется деятельность узких специалистов, выдаются их рекомендации,
- IV. определяется срок повторного ПМПконсилиума.

I. Определение варианта образовательного маршрута.

Ребенку могут быть предложены два варианта индивидуального маршрута. Определение варианта, по которому будет проходить процесс обучения конкретного ученика, зависит от уровня сформированности наиболее значимых для его адаптации социально-ориентированных навыков:

1 вариант: При достаточно хорошо сформированных социально-ориентированных навыках приоритет в работе отдается формированию и развитию предметно-ориентированных навыков (чтение, письмо, развитие речи, математика).

2 вариант: При недостаточно развитых социально-ориентированных навыках акцент в работе будет направлен на формирование и развитие жизненно важных навыков (самообслуживание, социальная приспособленность, трудовые навыки).

II. Составление индивидуального учебного плана

Нормативным документом для конструирования **учебного плана** является Базисный план. ПМПконсилиум может предложить четыре варианта учебного плана:

- Базисный учебный план для детей с тяжелой степенью умственной отсталости (Приказ Минобразования РФ от 10 апреля 2002 года №29/2065-П)
- Учебный план для детей со сложной структурой дефекта (Письмо Минобразования РФ «Об организации работы с обучающимися, имеющими сложный дефект» от 3 апреля 2003 г. N27/2722-6)
- Один из двух вариантов индивидуального учебного плана, составленного с опорой на базисный план и с учетом выбранного варианта образовательного маршрута.

III. Координация деятельности узких специалистов

Медико-психолого-педагогическая коррекция учащихся осуществляется в совместной работе психиатра, психолога, логопеда. Используя диагностические методики, узкие специалисты всесторонне обследуют ребенка и дают свои рекомендации учителю, родителям; участвуют в выполнении программы комплексного сопровождения ребенка.

Форма и степень участия специалиста определяется в каждом отдельном случае, исходя из особенностей нарушений психофизического развития и личности ребенка. Согласованность специалистов в подборе, реализации дифференцированных и индивидуальных программ психологической и социально-педагогической помощи обеспечивает условия максимальной адаптации к учебной, трудовой, игровой и социальной деятельности.

IV. Определение сроков повторного ПМПконсилиума

Для возможно более эффективного психолого-педагогического сопровождения учащихся, возможности своевременного внесения изменений и дополнений в индивидуальный образовательный маршрут и определения формы и степени участия специалистов в его реализации обязательным является определение дат проведения повторных заседаний ПМПк.

Шаг 3. Реализация индивидуального образовательного маршрута

Индивидуальный образовательный маршрут составляется на конкретного ребенка ежегодно и содержит реальные, конкретные цели, задачи и материал, находящийся в сфере ближайшего развития ребенка.

На основании решения ПМПконсилиума и рекомендаций узких специалистов педагог составляет **образовательную (рабочую) программу**. В ее структуру входит:

- Пояснительная записка
- Индивидуальная программа обучения и воспитания
- Требования к предполагаемому результату обучения
- Тематическое планирование

Эффективность образовательной (рабочей) программы зависит от следующих характеристик:

- Наличие индивидуальной составляющей
- Учет индивидуальных возможностей и особенностей ребенка
- Учет индивидуального темпа развития ребенка
- Способность программы адаптироваться и корректироваться в случае необходимости

Задача обучения учащихся с умеренной степенью умственной отсталости сводится не к формированию знаний, умений, навыков, а с помощью знаний, умений и навыков к развитию возможностей учащихся.

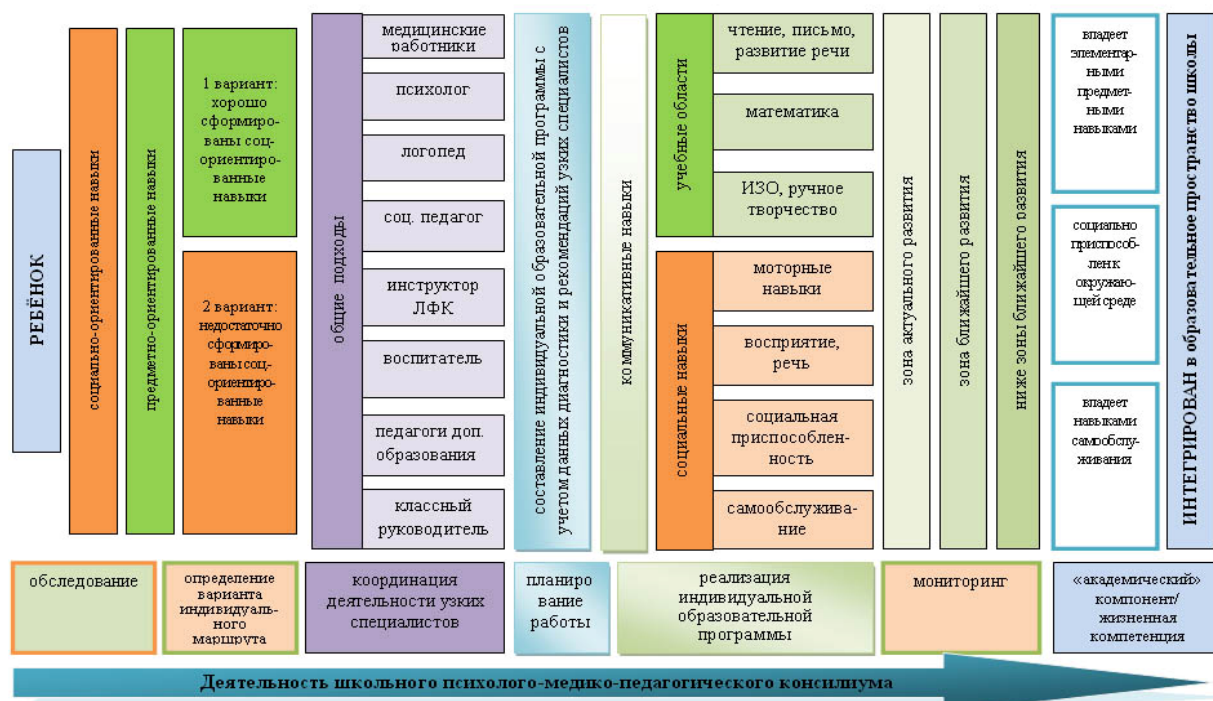
Шаг 4. Мониторинг

Для оценивания деятельности ребенка занимающегося по индивидуальной образовательной программе за основу принимается, прежде всего, продвижение в формировании жизненной компетенции. Результаты обучения зависят от особенностей психофизического развития и возможностей обучающихся, сложности структуры их дефекта, особенностей эмоционально-волевой сферы, характера течения заболевания, возможностей семьи обучающегося полноценно участвовать в коррекционном процессе.

Развитие социально-ориентированных и предметно-ориентированных навыков ребенка в динамике оценивается по тем же методикам, что и на первичном этапе диагностики. Мониторинговые таблицы помогают оценить адекватность и эффективность сопровождения, наметить задачи и содержание дальнейшей работы.

Материалы индивидуального сопровождения ребенка оформляется в индивидуальном **«Дневнике развития и коррекции нарушений»**. Именно он является рабочим документом, который отражает динамику развития ребенка на протяжении всего обучения.

**Модель системы сопровождения детей с умеренной степенью умственной отсталости
специальной (коррекционной) общеобразовательной школы VIII вида**



Критериями оценки результативности работы системы психолого-педагогического сопровождения являются сформированные у детей жизненно необходимые компетенции.

Включение в практику работы образовательных учреждений индивидуальных образовательных маршрутов для учащихся, испытывающих определенные трудности в освоении учебных программ, позволяет:

- обеспечить выполнение требований специальных федеральных государственных образовательных стандартов;

- гарантировать доступность обучения детям с выраженными интеллектуальными нарушениями и сочетанной патологией;
- организовать образовательный процесс в условиях реализации нескольких программ;
- организовать учебный процесс с учетом индивидуальных возможностей учащихся.

Библиографический список

1. Единая концепция специального федерального государственного стандарта для детей с ограниченными возможностями здоровья: основные положения [Э/р] / ред. Н.Н. Малофеев, О.С. Никольская, О.И. Кукушкина, Е.Л. Гончарова. – М.: Институт Коррекционной Педагогике РАО, 2010. – Р/д: <http://www.ikprao.ru>
2. Маллер, А.Р. Социализация детей с выраженной умственной отсталостью: практическое пособие. – М.: АПКППРО, 2008.
3. Шипицына, Л.М. «Необучаемый» ребенок в семье и обществе. Социализация детей с нарушением интеллекта. — СПб.: Речь, 2005.
4. Обучение детей с выраженным недоразвитием интеллекта: программно-методические материалы / под ред. И. М. Бгажниковой. – М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2007.
5. Стребелева, Е.А. Вариант индивидуальной программы воспитания, обучения и развития ребенка дошкольного возраста с интеллектуальными нарушениями // Дефектология. – 2002.
6. Основные направления и содержание обучения детей и подростков с особыми потребностями в Лечебно-педагогическом центре г. Пскова: программно-метод. пособие / под. ред. С.В. Андреевой. – Псков : ПОИПКРО, 2000.

Bibliography

1. Edinaya koncepciya special'nogo federal'nogo gosudarstvennogo standarta dlya detej s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya: osnovnye polozheniya [Eh/r] / red. N. N. Malofeev, O. S. Nikol'skaya, O. I. Kukushkina, E. L. Goncharova. – M.: Institut Korrekcionnoj Pedagogiki RAO, 2010. – R/d: <http://www.ikprao.ru>
2. Maller, A. R. Socializaciya detej s vyrazhennoj umstvennoj otstalost'yu: prakticheskoe posobie. – M.: APKiPPRO, 2008.
3. Shipicyna, L. M. "Neobuchaemyj" rebenok v sem'e i obschestve. Socializaciya detej s narusheniem intellekta. – Spb.: Rech', 2005.
4. Obuchenie detej s vyrazhennym nedorazvitiem intellekta: programmno-metodicheskie materialy / pod red. I. M. Bgazhnikovoj. – M.: Gumanitar. izd. centr VLADOS, 2007.
5. Strebeleva, E. A. Variant individual'noj programmy vospitaniya, obucheniya i razvitiya rebenka doshkol'nogo vozrasta s intellektual'nym narusheniem // Defektologiya. – 2002.
6. Osnovnye napravleniya i sodержание obucheniya detej i podrostkov s osobymi potrebnostryami v Lechebno-pedagogicheskom centre g. Pskova: programmno-metod. posobie / pod. red. S. V. Andreevoj. – Pskov : POIPKRO, 2000.

Статья поступила в редакцию 11.05.11

УДК 37.01(091)

Silkina N.V., Zhukovskaya M.A. METHODOLOGIC APPROACHES TO CONCEPTION OF PEDAGOGICAL TRADITION. The article analyzes the specialty of traditions in the education. Methodologic approaches in the historico-pedagogical science are explored. According to the authors, the geography of educational tradition is an very important element. The authors writes about the axiological approach to the phenomenon of pedagogical tradition.

Key words: educational process, pedagogical tradition, methodology, history of education.

Н.В. Силкина, д-р пед. наук, проф., СГУПС, Новосибирск;

М.А. Жуковская, соискатель, СГУПС, Новосибирск, E-mail: maria_turbina@mail.ru

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ИЗУЧЕНИЮ ПОНЯТИЯ «ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ТРАДИЦИЯ»

В статье анализируются особенности традиций в области образования. Рассматриваются методологические подходы в историко-педагогической науке. По словам авторов, география педагогических традиций является очень важным элементом. Авторы пишут об аксиологическом подходе к феномену педагогической традиции.

Ключевые слова: образовательный процесс, педагогическая традиция, методология, история образования.

В настоящее время тема традиции все чаще рассматривается в различных социально-гуманитарных науках. Традициям посвящено множество работ в рамках философии, культурологии, этнографии, религиоведения, фольклористики, литературоведения, более того, закладываются основы новой науки – традициологии.

Этимология слова “традиция” восходит к латинскому *traditio* – передача. Словарями традиции толкуются как элементы социального и культурного наследия, передающиеся от поколения к поколению и сохраняющиеся в определенных обществах и социальных группах в течение длительного времени. В качестве традиций выступают те или иные общественные установки, нормы поведения, ценности, идеи, обычаи, обряды и т.д. Таким образом, ключевым компонентом в значении слова выступает сема “передаваемый”.

За последние годы тема традиции становится особенно актуальной и в педагогике: увеличилось число исследований, в которых предприняты попытки определить сущность педагогической традиции, ее генезис и особенности динамики.

По-видимому, можно говорить о том, что в современной науке происходит процесс, предсказанный еще в 80-е гг. XX в. основателем отечественной традициологии Э.С. Маркаряном. В своей программной статье «Узловые проблемы теории культурной традиции» ученый отмечает: «...нельзя не обратить внимания на неожиданные и стремительные трансформации, происходящие в соотношении традиционно выработанных групп наук. <...> Сегодня, при внимательном взгляде, достаточно ощутимо начинают вырисовываться каналы, по которым в процессе отмеченного интегративного взаимодействия наук в качестве вполне равноправного партнера будет включаться и историческая наука. Ведь прежде всего последняя в лице ее направления, которое собирательно можно назвать историческим культуроведением, способна посредством изучения традиций обеспечить потребности современной научной и управленческой практики в знаниях, устанавливающих системную связь прошлого и настоящего моделируемых систем. Без таких знаний... эффективное выявление наиболее вероятных траекторий развития данных систем невозможно» [1, с. 95].

По удачному выражению И.Н. Полонской, другого ученого, занимающегося темой традиций, «исследование традиции – ключ к раскрытию метафизики социального бытия. Этим определяется его непреходящая эвристическая ценность» [2, с. 3].

Чрезвычайно важным моментом за вполне обозримый период прошлого стало ускорение жизни современного человека. Это уже не древнеримское представление о золотом, се-

ребряном и железном веке¹, характерное в общем для человека во все времена. В последнее время скорость преобразования среды значительно превышает способность последней к адаптации. Речь идет действительно о коренных и очень динамичных изменениях, затрагивающих буквально все сферы жизнедеятельности современного человека.

Вышеназванный факт, неоднократно отмечаемый многими философами и деятелями культуры XX в. (Н.А. Бердяев, И.А. Ильин, А. Тойнби, М. Хайдеггер, Й. Хейзинга, О. Шпенглер, К. Юнг и др.), с точки зрения динамики культурной традиции был прокомментирован Э.С. Маркаряном следующим образом: «Резкое уменьшение временной длительности культурных традиций не меняет их общей природы, тем не менее это существенным образом сказывается на процессах адаптационного взаимодействия общества со средой и требует выработки особого рода контролирующих и направляющих механизмов» [1, с. 88]. Как отмечает исследователь, если в прошлом относительно медленные темпы развития общества позволяли моделям деятельности, закрепленным в соответствующих культурных традициях, проходить проверку временем, то сегодня этого нет. В связи с этим «вероятность значительного усиления обратного дезорганизующего воздействия среды на общество в результате кумуляции деструктивных эффектов в очень сильной степени возрастает» [1, с. 88]. Выход из сложившейся ситуации ученый видит в глобальном моделировании, суть которого состоит в том, чтобы, во-первых, в кризисных зонах деятельности людей установить векторы их развития и предвидеть порождаемые опасные для человечества ситуации, а во-вторых, через проигрывание различных сценариев мировой динамики находить оптимальные в существующих условиях пути развития и предлагать стратегию для саморазвития и прогресса. При этом попытка создания подобного научно обоснованного управления социальными процессами предполагает актуализацию механизма культурной традиции, потому что «лишь путем стереотипизации опыта он может стать общим научным достоянием и выразиться в соответствующих направлениях науки и управленческой практики» [1, с. 90].

О значимости процессов, происходящих в сфере современного образования, свидетельствует, в частности, факт возникновения педагогической инноватики – науки, изучающей сущность, а также процесс возникновения и развития педагогических инноваций. Но если педагогические инновационные процессы в западных странах стали предметом изучения еще с конца 50-х гг. прошлого века, то в нашей стране эта тема стала актуальной только в последние десятилетия [3].

¹ Ср. лат. выражение *annus superior semper melior* – каждый прошедший год всегда лучший.

Аналогичной была ситуация с другой новой наукой – традициологией, принципы которой в отечественной системе научного знания стали разрабатываться примерно в это же время.

Э.С. Маркарян, обосновывая теоретическое и практическое значение этой области знания, делает вывод о том, что «динамика культурных традиций предстает в качестве механизма воспроизводства и изменения самой культуры» [4, с. 34]. В связи с этим рассмотрение культурных традиций, являющихся основными носителями опыта общественной жизни людей, позволяет понять общее изменение культурных систем, самих обществ.

Разделяя точку зрения И.Н. Полонская, считаем, что традиция – это прежде всего то, что не создано индивидом или не является продуктом его собственного творческого воображения, то, что ему не принадлежит и передано кем-то извне [2]. Такое определение, несколько смещая акцент в значении исследуемого понятия, позволяет говорить не только о том, что посредством традиции осуществляется передача ценностей от поколения к поколению, но и о том, что традиция вписывает человека в систему культуры.

Тема педагогической традиции (далее – ПТ) за последние два десятилетия так или иначе была представлена в работах М.В. Богуславского, А.Ю. Бутова, Р.Б. Вендровской, А.В. Головина, С.В. Жолвана, Н. Карнауха, М. Кононовой, О.А. Косиновой, Г.Б. Корнетова, В.В. Краевского, В.Г. Пряниковой, З.И. Равкина, М.В. Савина, Н.П. Юдиной и др.

Опираясь в своем исследовании на работы, посвященные ПТ, мы выявляли ее специфику и взяли в качестве основы некоторые существующие в современной науке концепции. Между тем следует определить, какие ключевые методологические основы, подходы позволяют наиболее полно выявить сущность ПТ, обозначив ее специфические черты.

Методологический подход для историко-педагогического исследования задает гносеологическую целостность и включает в себя исследовательские установки и средства изучения. Подход, как методологическая система, имеет следующие функции: 1) научно-мировоззренческую, 2) функцию концептуализации, 3) функцию технологизации. Первая активизирует различные уровни методологического анализа, вторая – позволяет оформиться концептуальной основе исследования, формирует его общую стратегию, третья – обеспечивает выбор адекватных задачам исследования и его концептуальной базе принципов, способов и приемов [5].

Как известно, традиционными для историко-педагогических исследований являются следующие подходы:

1) конкретно-исторический подход, предполагающий рассмотрение конкретных, выверенных исторических фактов в широком социокультурном контексте, а также их последующий анализ;

2) классовый подход в сочетании с формационным.

В то же время в течение последних нескольких десятилетий значительно увеличилось число исследований, посвященных методологии педагогической науки и, в частности, методологическим подходам историко-педагогического исследования. Поэтому прежде чем приступить к рассмотрению особенностей ПТ, которая долго не выступала в качестве объекта специального исследования, сначала назовем подходы, используемые в современных историко-педагогических исследованиях.

Системно-исторический подход, предполагает рассмотрение отдельных педагогических явлений в качестве явлений системных, в их единстве со средой, анализ отдельных элементов образовательного процесса и связей, их последующий синтез. Подход обуславливает необходимость появления, генезиса изучаемого явления, а также определить направление развития тех или иных явлений педагогической действительности. Некоторые исследователи, например А.М. Аллагулов, разводят системный и исторический подходы – [5, гл. 3]. Ученый выделяет отдельно исторический подход, принципы которого обозначает следующим образом:

а) педагогический объект имеет свою внутреннюю структуру;

б) педагогический объект должен рассматриваться как процесс (процессуальность педагогической системы – ее важнейшее свойство);

в) педагогический объект имеет изменяющиеся во времени количественно-качественные характеристики;

г) принцип изменения структуры педагогического объекта, переход к новой структуре носит закономерный характер.

Как видим, собственно исторический подход тесно связан с системным подходом.

1. Социально-исторический подход, позволяет изучить детерминирующие то или иное педагогическое явление социальные механизмы.

2. Антропологический подход. В соответствии с этим подходом анализ истории педагогических фактов и явлений осуществляется с позиций человека, выступающего в качестве главной ценности.

3. Аксиологический подход, направлен на выявление ценностных ориентиров педагогического прошлого с целью последующего их приложения к проблемам современного образования.

4. Культурологический подход, связь культуры и образования позволяет анализировать сферу образования с помощью системообразующих культурологических понятий.

5. Цивилизационный подход, направлен на рассмотрение общественных явлений через призму цивилизации, человек здесь выступает как творец истории во всех сферах его деятельности. Цивилизация при этом понимается как некий общественный организм, направленный на воспроизводство человека определенного типа и системы его взаимодействия со средой [5].

6. Праксеологический подход. Подход, обозначенный Г.Б. Корнетовым исходя из способов выдвижения образовательных целей, позиций и взаимоотношений всех сторон педагогического процесса. Ученым выделяется три базовые педагогические парадигмы: авторитарная, манипулятивная и педагогика поддержки.

7. Синергетический подход, дает возможность получать знания из уже известных источников.

8. Парадигмальный подход, в соответствии с этим подходом парадигма в педагогике может использоваться для реконструкции того или иного педагогического опыта, определения генезиса конкретных исторических форм, закономерностей их развития. Так, по определению одного из сторонников названного подхода, Г.Б. Корнетова, педагогическая парадигма – совокупность устойчивых характеристик, определяющих содержательное единство схем теоретической и практической деятельности независимо от степени их рефлексии [6].

9. Полипарадигмальный подход, предполагает широкий взгляд на образовательный процесс, для него в большей степени характерны установки на взаимодействие и рефлексии.

Использование при изучении ПТ той или иной образовательной системы системно-исторического подхода, основные принципы которого были названы выше, обуславливается предметно-методологической адекватностью: метод должен соответствовать сложности исследуемого объекта (система должна изучаться системным методом).

В 90-х гг. прошлого века в истории педагогической науки особым образом был поставлен вопрос о разработке названного выше антропологического подхода. По словам Г.Б. Корнетова, существует множество конкретных исследовательских подходов, при этом их концептуализация возможна в границах, определяемых своеобразием антропологического измерения историко-педагогического процесса.

Изучение феномена ПТ, ввиду, как будет отмечено ниже, особой значимости при ее передаче фактора “от лица к лицу”, возможно с позиций двух уровней антропологического измерения: микро- и макроуровня. И если на первом из них “решаются задачи генерализации знания, осуществляются типология и систематизация педагогических феноменов в логике, ориентированной на человека, осмысливающего и реализующего

щего себя и помогающего реализовываться другим в образовательном процессе”, то на втором (микроуровне) в историко-педагогических исследованиях появляется возможность перехода от традиционного для науки познания повторяющихся регулярных процессов, “к отдельному живому человеку в системе его уникальных отношений и уникальной педагогической деятельности” [7, с. 3].

Другим подходом, тесно связанным с антропологическим, является аксиологический подход. Категория “ценность”, начиная с 1994 г. (XV сессия научного совета по проблемам истории образования и педагогической науки), постепенно стала ключевой для анализа историко-педагогического процесса. Названная категория задала новое направление в педагогике – педагогическую аксиологию (образовательно-педагогическую аксиологию) [8]. Общественные ценности (ценностные ориентации, аксиологические ориентиры), безусловно, определяют особенности национального образования.

Анализ историко-педагогического процесса с позиций аксиологического подхода, через призму ценностей, показывает возможность поэтапного осуществления исследовательских задач:

- 1) выявление приоритетного ценностного ряда для исследуемого исторического периода;
- 2) определение условий (социальных, культурных, исторических) и путей реализации ценностей в педагогической практике того или иного периода;
- 3) анализ авторского педагогического опыта в свете существующей системы ценностей;
- 4) формулировка прогностических выводов в отношении современного образования [5; 8].

Кроме того, по мнению Н.П. Юдиной, педагогическая аксиология, заявленная как направление педагогических исследований (предметами исследований стали выступать такие категории, как менталитет, исторический опыт, духовная культура, идеалы), имеет тенденцию к перерождению в самостоятельную дисциплину. Ценности образования следует квалифицировать как некие духовные и материальные приоритеты, “способные определять собой выбор целей и средств педагогической деятельности в определенный исторический период и имеющие общечеловеческий и национальный характер. <...>. В ценностях “встречаются” прошлое педагогики (ценностный исторический опыт) и ее современность (актуальный социально-культурный “заказ”); объективные “общечеловеческие” представления о должном и их национальное и индивидуальное “принятие”. Конкретный ценностный ряд всегда является результатом выбора приоритетов из исторически сложившегося культурного арсенала” [8, с. 49]. Понятно, что при аксиологическом подходе в историческом исследовании педагогический материал является одновременно как эмпирической базой, так и объектом исследования. При этом названный методологический подход позволяет не только определить сложившиеся в той или иной педагогической среде ценности, но и выявить их динамику, изменение под действием различных социально-культурных факторов.

Аксиологические основания дают возможность реализовывать творческий потенциал, а названная возможность воплощается в жизнь через сложный механизм проявления общепедагогической закономерности: общество предъявляет требования к образованию и таким образом стимулирует творческий поиск педагогов и учащихся. При этом наличие ценностей и высоко развитой мотивационной сферы позволяет разрешать существующие трудности [5].

В сущности, аксиологическая направленность историко-педагогического познания основывается на гуманистической парадигме. В рамках рассматриваемого подхода высшие духовные ценности выступают в качестве базы для всех других ценностных ориентаций, культурно-исторических стандартов и др.

Говоря о прогностическом потенциале исторического знания, следует отметить, что именно аксиологический подход, с одной стороны, дает возможность выявить ценностные ориентиры, а с другой – целенаправленно формировать в пе-

дагогической реальности процессы, системы, технологии, модели, являющиеся наиболее перспективными.

В соответствии с культурологическим подходом образование рассматривается как культурный процесс, осуществляющийся в культурной среде. Анализ же образования через понятия культурологии “поднимает уровень объективности полученных данных в историко-педагогическом знании, так как собственно педагогическое явление, взятое в контексте социокультурных характеристик... позволяет выявить и проследить тенденции в развитии его ценностных ориентиров” [5, с. 58].

Принципы культурологического подхода:

- а) образование – культурный процесс, для которого характерны диалог и сотрудничество его участников;
- б) диалектичность взаимодействия культуры и педагогики;
- в) опора на этнологические (в том числе и этнопедагогические традиции);
- г) преемственность в развитии педагогического знания, как составляющей культуры, а также взаимовлияние различных культур;
- д) культурологическая полифоничность историко-педагогического знания, проявляющаяся в диалоге культур в процессе образования [5].

Таким образом, ввиду особого для традиции значения межкультурного взаимодействия, при изучении собственно ПТ (в частности ПТ отечественного образования, для которого большую роль играет заимствование) использование рассматриваемого методологического подхода представляется нам адекватным.

Традиция является сложным культурным феноменом, и этот факт стал причиной рассмотрения ее структуры и содержания с разных позиций. Многие ученые в структуре традиции выделяют ядро и периферию, указывая на неоднородность элементов, в нее входящих.

В частности, М.В. Савин в своей статье «Содержание и структура педагогических традиций» рассматривает традицию в качестве целостного образования, имеющего как исторический, так и внеисторический характер, а также свои социальные институты, структуры и механизмы воспроизведения, действующие во времени.

Содержание ПТ ученый определяет как систему сложившихся норм, ценностей, значений, идей и знаний педагогической теории и практики, получающих выражение в системе морали и права, художественной сфере и науке, относящихся к педагогической действительности.

При этом элементами традиции выступают только наиболее существенные явления педагогического опыта.

Указывая на то, что традиция имеет свои социальные институты и механизмы воспроизведения, М.В. Савин выделяет в структуре традиции, понимаемой в данном случае широко, следующие компоненты.

1. Субъект традиционной деятельности – человек, определяющий бытие традиции (в содержании ПТ – это личность, являющаяся носителем ПТ в современном обществе). Именно поэтому “в конкретном историческом бытии предмет традиции всегда индивидуализирован, каждый индивид является носителем традиции, в том числе и традиции педагогической, и, в то же время, ее продуктом” [9, с. 77].

Таким образом, исследователь феномена ПТ рассматривает ее структуру с позиций антропологического подхода к историко-педагогическому процессу. При этом очевидно, что именно человек – носитель ПТ и определяет возможность возникновения ее многочисленных инвариантов.

2. Результат деятельности субъекта. Результатом деятельности субъекта ПТ выступает объективированный педагогический опыт, выраженный в содержании той или иной ПТ.

Кроме того, в структуре рассматриваемого педагогического феномена ученый выделяет (3) духовный и (4) материальный компоненты. Духовный компонент представлен системой функций ПТ, закрепленных предписаниями, нормами,

уставами. Материальный – действующими, долговременными и устойчивыми средствами развития и деятельности ПТ.

Н.П. Юдина в своей монографической работе «Педагогическая традиция: опыт концептуализации», опираясь на идеальные модели педагогического феномена, предложенные И.А. Колесниковой и Г.Б. Корнетовым, строит свою модель ПТ.

В этой схеме учитывается тот факт, что ПТ возникает под влиянием социокультурных и личностно-психологических факторов, на пересечении которых, по словам автора работы, формируется ментальное пространство, порождающее систему ценностей и идеалов, а также «социально-культурный» заказ в педагогике. По мнению Н.П. Юдиной, ПТ состоит их трех «этажей».

«Верхний «этаж» амбивалентен: он одновременно принадлежит и социокультурному контексту, и педагогической традиции. На этом уровне происходит трансформация экстрапедагогических факторов в собственно педагогические за счет формирования единого ментального пространства и вживления в него субъекта-носителя педагогической традиции» [10, с. 61]. Верхний этаж, по словам автора названной монографии, определен как мировоззренческий инвариант.

Второй «этаж», в соответствии с моделью Н.П. Юдиной, – представления о сущности педагогического процесса, его целях и средствах (так называемый концептуально-теоретический инвариант), а третий, самый нижний «этаж», – это опыт практической деятельности (процессуально-технологический инвариант, включающий средства и механизмы реализации цели).

Как нам представляется, модель, предлагаемая исследователем, в целом объясняет механизм возникновения и функционирования традиции, но именно для «верхнего этажа» педагогической традиции может быть характерна не просто амбивалентность, а настоящее столкновение входящего в него «социально-культурного заказа» и существующей в социуме системы идеалов и ценностей (примеры этого нередки, например, в истории отечественного образования). В этой связи в представленной модели ПТ оказывается неотраженной ее чрезвычайно важная регулирующая функция, а также функция сохранения.

ПТ характеризуется теми же чертами, что и любая другая культурная традиция, однако специфика рассматриваемого нами образовательного феномена определена конкретным педагогическим содержанием последнего, которое объясняется, на наш взгляд, в первую очередь сферой функционирования ПТ.

Следует особо отметить, что передача ПТ в любой культуре осуществляется «от лица к лицу». В частности М.В. Савин предлагает следующее определение ПТ. «Педагогическая традиция есть целостное исторически сложившееся педагогическое явление, представляющее неотъемлемую часть национальной культурной среды, обеспечивающее непрерывность развития педагогической теории и практики, элементами которого являются совокупность унаследованных, общепринятых, *передаваемых преимущественно бесписьменным способом (устно, посредством примеров и символов) от поколения к поколению* [курсив наш] и воспроизводимых ей самой реально существующих и относящихся к педагогической действительности ментальных, социотактильных, артефактов» [11, с. 12].

По нашему мнению, выделенный аспект является очень важным: «передача от лица к лицу предполагает максимально полное, как бы непобеждаемое временем воспроизводство как духовно-культурных характеристик личности учителя, так и общего культурного контекста» [2, с. 26].

Рассуждая о природе традиции, интересным образом к феномену ее функционирования подходит С. Эйзенштадт. Для традиционного общества действительно актуальным становится отношение традиции и харизмы. «Может быть, наилучший подход к решению этой проблемы (функционирования традиций) лежит в анализе харизматического призыва и природы социальной ситуации, когда народ становится особенно

чувствительным к такому призыву? Что такое этот призыв, что заставляет людей следовать за харизматическими лидерами и принимать их требования?» (цит. по [12, с. 178–179]). Ставя вопрос о природе харизматической связи (особого типа социального действия) достаточно широко, ученый считает необходимым изучать «и экстремальное, «крайнее», и ее *обыденное* выражение, что приведет нас к совершенно новой постановке вопроса о природе традиции» [12, с. 179].

Иначе говоря, харизматичность связана с поиском смысла, некоего порядка мироздания, причем поиск этого порядка не связан с какими-то пограничными состояниями, а «проявляет себя во всех социальных ситуациях, даже тех, которые можно признать стабильными» [12, с. 179].

Существование глубинной и несколько опосредованной с эмпирикой связи культурной традиции (в том числе ПТ) доказывает, по нашему мнению, что традиция «будучи составлена даже из ложных или искаженных представлений о мире и о собственной культуре... может вполне выполнять свою интровертную функцию» [13, с. 108–109]².

Таким образом, одной из основных, на наш взгляд, особенностей традиции является ее ориентир, направленность (в большей или меньшей степени) на идеал. И.Н. Полонская, рассматривающая феномен традиции в том числе и с позиций традиционализма, следующим образом характеризует эту составляющую: «надчеловеческое в традиции... поднимает ее над человеческим жизненным миром, который, в свою очередь, тем самым приобретает высокий, никогда в принципе не достижимый стандарт, с которым его соизмеряют. Это надчеловеческое начало раскрывается в непосредственном опыте сакрального... Так понимаемая традиция... – это гораздо больше, чем социальная и культурная данность: это особая онтологическая реальность, наделенная полнотой бытия и сообщающая эту полноту человеческому существованию» [2, с. 13]. При этом, например, Н.П. Юдина, вслед за многими учеными выделяя в структуре ПТ ядро и периферию, отмечает, что ядро ПТ (самая консервативная ее часть) составляют именно идеи, идеалы, нормы, образцы, регулирующие творчество педагога (педагогического сообщества).

В этой связи приведем слова крупного нидерландского культуролога Й. Хейзинги, который писал: «...для понятия культуры лишь там есть место, где определяющий ее направленность идеал выходит за пределы и поднимается выше идеалов сообщества, которое этот идеал провозглашает. Культура должна быть метафизически ориентированной, либо ее нет вообще» [14, с. 369]. Иными словами, если рассматривать феномен традиции с точки зрения аксиологического подхода, следует констатировать, что традиция, будучи ключевой составляющей культуры, как и сама культура, характеризуется этой «метафизической направленностью». При этом именно в ПТ, на наш взгляд, ориентир на идеал проявляется в максимальной степени.

Если в отношении других культурных традиций можно говорить о том, что креативные (по выражению С. Эйзенштадта) и институционализирующие элементы в них переплетены, слиты, а различить их можно зачастую только во внешних проявлениях традиции, то ввиду неизбежной консервативности образовательной системы (в том числе и так называемого модернизированного общества) ПТ будет характеризоваться преобладающей консервативной (стабилизирующей) составляющей, а совокупность педагогических традиций того или иного общества будет выступать центром (опять же по выражению Эйзенштадта) коллективной идентичности. Другими словами, можно говорить о том, что чем выше мера возмож-

² Интересным фактом, иллюстрирующим эту особенность традиции, может являться, например, древнегреческая Паросская таблица, в которой наряду с реальными историческими фактами фиксировались хронология мифов. «Для греков хронология мифов была делом важным. Ею занимались большие ученые. Эратосфен, великий математик, впервые рассчитавший размеры земного шара... столь же усердно рассчитывал и дату падения Трои» // См.: Гаспаров М.Л. Занимательная Греция. М., 2008. С. 10.

ности изменений в области образования, тем значительнее социальные изменения данного общества в целом. Сказанное справедливо как в отношении долгосрочной перспективы (понятно, что образование – вклад социума в несколько отдаленное будущее), так и в качестве показателя природы происходящей в обществе культурной динамики.

Признание таких характеристик ПТ, как, с одной стороны – непрерывность (наличие консервативного ядра), а с другой – дискретность (наличие в структуре ПТ изменчивой периферии) позволяет рассматривать отечественный историко-педагогический процесс на протяжении, например, такого неоднозначного в социокультурном отношении XX в., как относительно устойчивый и имеющий в своем развитии определенные этапы. И трудно не согласиться с историком педагогики М.В. Богуславским, который, делая обзор общего развития в XX столетии отечественной педагогики отмечает, что хотя внешне процесс развития выглядит разорванным по причине коренных политических изменений (действительно 20–30-е гг. стали временем радикального стремления отойти от дореволюционного наследия), «при многомерном рассмотрении процесса развития отечественной педагогики XX века ситуация представляется существенно иначе. Этот процесс выглядит достаточно преемственным, хотя и не в линейно-поступательном, одномерном ракурсе» [15, с. 90].

Значимость способов передачи (трансмиссии) культурной традиции, безусловно, актуальна и для ПТ. Исследователями отмечается, что российские культурные традиции в общем носят латентный характер. Особенно важным для отечественных социокультурных традиций становится и механизм их заимствования. Он, очевидно, является даже более значимым, чем в том случае, когда заимствование происходит в относительно стабильном культурном контексте.

В результате проведенного нами анализа существующей по обозначенному направлению литературы, мы делаем вывод о том, что одним из ведущих методологических подходов в изучении ПТ следует считать аксиологический подход, несмотря на то что наиболее полное выявление специфики названного феномена образования предполагает его изучение и с других методологических оснований. Анализ ПТ через призму ценностей позволит выявить черты, характерные для той или иной педагогической общности. Кроме того, именно аксиологический подход дает возможность не только обозначить ценностные ориентиры, но и в последующем целенаправленно формировать в педагогической реальности перспективные системы, модели, технологии.

Ключевым фактором в определении максимально устойчивой части традиции – ее ядра – будет выступать культурная среда. В таком случае именно социокультурные изменения позволят выявить существенные элементы, составляющие ядро той или иной традиции. Любая культурная традиция является более или менее сложным культурным феноменом. В связи с этим особое значение при ее изучении имеет внимание к такому фактору, как межкультурное взаимодействие. Поэтому рассмотрение собственно ПТ (в частности ПТ отечественного образования, для которого важную роль играет заимствование) предполагает использование культурологического подхода.

Таким образом, традиции в области образования (включая инварианты) – это те устойчивые формы поведения и организации деятельности, которые существуют условно-длительное время в едином (по выражению М.В. Савина) ареале педагогической традиции. По нашему мнению, при сохранении единого ареала педагогической традиции изменение культурного контекста приведет скорее к некой модификации традиции, нежели к ее качественному изменению, изменению ее ядра.

Специфика ПТ определяется прежде всего сферой функционирования последней (область педагогической культуры), а устойчивость тому или иному варианту сообщает ядро традиции. При этом мы полагаем, что отличие ПТ от других культурных традиций заключается в ее наибольшей устойчивости. Названный факт объясняется тем, что сфера образования имеет “прямой выход” на ценности общества, составляющие ядро ПТ. В связи с этим любая система образования неизбежно консервативна: ценности в обществе не могут и не должны меняться быстрее, чем может принять изменения та или иная социально-культурная среда.

Итак, под педагогической традицией следует понимать исторически сложившуюся в образовании (обучении и воспитании), сложную, устойчивую, существующую условно-длительное время в едином педагогическом ареале совокупность норм и правил, передаваемых от поколения к поколению, главным образом бесписьменным образом, и ориентированную на некую идеализированную модель подготовки учащегося. В данном определении мы исходим из того, что обозначенные свойства в максимальной степени присущи ядру ПТ. Очевидно, что в различных инвариантах ПТ названные характеристики могут проявляться в большей или меньшей степени.

Библиографический список

1. Маркарян, Э.С. Узловые проблемы теории культурной традиции // Советская этнография. – 1981. – № 2.
2. Полонская, И.Н. Социокультурная традиция: онтология и динамика: автореф. дис. ... д-ра филос. наук. – Ростов н/Д, 2006.
3. Головин, А.В. Диалектика традиций и инноваций в образовании (сущность и содержание инноваций в системе образования) // Медицина и образование в Сибири [Э/п]. - URL: http://old.ngmu.ru/coso/mos/article/text_full.php?id=230
4. Маркарян, Э.С. Традициология как наука о законах трансформационных циклов жизненного опыта людей // Alma mater (Вестник высшей школы). – 2000. – № 3.
5. Постигание педагогической культуры человечества: в 2 т. Общие вопросы. Зарубежный педагогический опыт / Под ред. Г.Б. Корнетова. - М.: АСОУ, 2010. – Т. 1. - Вып. 32.
6. Корнетов, Г.Б. Парадигмы базовых моделей образовательного процесса // Педагогика. – 1999. – № 3.
7. Корнетов, Г.Б. Антропологическая интерпретация историко-педагогического процесса. - URL: http://www.bimbad.ru/biblioteka/article_full.php?aid=484
8. Юдина, Н.П. Современные подходы к исследованию историко-педагогического процесса в свете тенденций постнеклассической рациональности. – Хабаровск, 2001.
9. Савин, М.В. Содержание и структура педагогической традиции // Ярославский пед-ий вестник. – 2004. – № 3 (40).
10. Юдина, Н.П. Педагогическая традиция: опыт концептуализации. – Хабаровск, 2002.
11. Савин, М.В. Развитие педагогических традиций в российском образовании конца XVII – начала XIX в.: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – Волгоград, 2005.
12. Лурье, С.В. Культурная традиция и этнос // Историческая этнология: учеб. пособие. – М.: Аспект Пресс, 1997.
13. Бернштейн, Б.М. Традиция и социокультурные структуры // Советская этнография. – 1981. – № 2.
14. Хейзинга, Й. Homo Ludens. В тени завтрашнего дня. – М.: АСТ, 2004.
15. Богуславский, М.В. Современные подходы к изучению истории отечественной педагогики. - URL: http://www.vladgu.ru/Doc/NAUKA/Vestnik_21.pdf

Bibliography

1. Markaryan, E.S. Uzlovye problemy teorii kul'turnoj tradicii // Sovetskaya etnografiya. - 1981. - № 2.
 2. Polonskaya, I.N. Sociokul'turnaya tradiciya: ontologiya i dinamika: avtoref. dis. ... d-ra filos. nauk. - Rostov n/D, 2006.
 3. Golovin, A.V. Dialektika tradicij i innovacij v obrazovanii (suschnost' i sodержание innovacij v sisteme obrazova-niya) // Medicina i obrazovanie v Sibiri [Eh/r]. - URL: http://old.ngmu.ru/coso/mos/article/text_full.php?id=230
 4. Markaryan, E.S. Tradiciologiya kak nauka o zakonah transformacionnyh ciklov zhiznennogo opyta lyudej // Alma mater (Vestnik vysshej shkoly). - 2000. - № 3.
 5. Postizhenie pedagogicheskoy kul'tury chelovechestva: v 2 t. Obschie voprosy. Zarubezhnyj pedagogicheskij opyt / Pod red. G. B. Kornetova. - M.: ASOU, 2010. - T. 1. - Vyp. 32.
 6. Kornetov, G. B. Paradigmy bazovyh modelej obrazovatel'nogo processa // Pedagogika. - 1999. - № 3.
 7. Kornetov, G.B. Antropologicheskaya interpretaciya istoriko-pedagogicheskogo processa. - URL: http://www.bim-bad.ru/biblioteka/article_full.php?aid=484
 8. Yudina, N. P. Sovremennye podhody k issledovaniyu istoriko-pedagogicheskogo processa v svete tendencij postneklassicheskoy racional'nosti. - Habarovsk, 2001.
 9. Savin, M. V. Soderzhanie i struktura pedagogicheskoy tradicii // Yaroslavskij ped-ij vestnik. - 2004. - № 3 (40).
 10. Yudina, N. P. Pedagogicheskaya tradiciya: opyt konceptualizacii. - Habarovsk, 2002.
 11. Savin, M. V. Razvitie pedagogicheskikh tradicij v rossijskom obrazovanii konca HVII - nachala XIX v.: avtoref. dis. ... d-ra ped. nauk. - Volgograd, 2005.
 12. Lur'e, S. V. Kul'turnaya tradiciya i etnos // Istoricheskaya etnologiya: ucheb. posobie. - M.: Aspekt Press, 1997.
 13. Bernshtejn, B. M. Tradiciya i sociokul'turnye struktury // Sovetskaya etnografiya. - 1981. - № 2.
 14. Hjojzinga, J. Homo Ludens. V teni zavtrashnego dnya. - M.: AST, 2004.
 15. Boguslavskij, M.V. Sovremennye podhody k izucheniyu istorii otechestvennoj pedagogiki. - URL: http://www.vladggu.ru/Doc/NAUKA/Vestnik_21.pdf
- Статья отправлена в редакцию 13.05.11*

УДК 378.001

Kornienko A.N., Orlov A.V., Yazykova I.N. THE APPLICATION OF PROJECTS METHOD IN TEACHING STUDENTS A FOREIGN LANGUAGE AT THE TECHNICAL UNIVERSITY IN THE DEVELOPING LEARNING ENVIRONMENT. The article deals with the problem of students' competence in foreign language and presents a new approach to this problem by creating a developing learning environment based on the application of the projects method.

Key words: developing learning environment, competence in foreign language, projects method, professional training, competence components, learning skills, personal development.

А.Н. Корниенко, ст. преп. каф. иностранного языка и филологии; **А.В. Орлов**, ст. преп. каф. иностранного языка и филологии;

И.Н. Языкова, доц., канд. пед. наук, Рубцовский индустриальный институт (филиал) ГОУ ВПО «Алтайский государственный технический университет им. И.И. Ползунова», г. Рубцовск, E-mail: irinayaz@yandex.ru

РЕАЛИЗАЦИЯ ПРОЕКТНОГО МЕТОДА ПРИ ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ В УСЛОВИЯХ РАЗВИВАЮЩЕЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

В статье рассматривается проблема формирования иноязычной компетентности студентов при обучении иностранному языку в техническом вузе и предлагается новый подход к решению данной проблемы путем создания развивающей образовательной среды с применением метода проектов.

Ключевые слова: развивающая образовательная среда, иноязычная компетентность, метод проектов, профессиональная подготовка, структурные компоненты иноязычной компетентности, навыки учебной деятельности, личностное развитие.

Потребности социально-экономического развития России предъявляют высокие требования к качеству профессиональной подготовки инженерных кадров. Для конкурентоспособной и высокотехнологичной экономики в первую очередь требуются специалисты с адекватным уровнем профессиональной иноязычной коммуникативной компетенции, владеющие иностранным языком, способные применять его в профессиональных иноязычных межкультурных коммуникациях. Формирование иноязычной компетентности будущих специалистов решает важнейшую стратегическую задачу преодоления коммуникативных барьеров в мировом информационно-технологическом пространстве. Вследствие этого возникает насущная потребность в поисках новых подходов к обучению иностранному языку в вузе с целью подготовки «специалиста, профессиональная компетенция которого становится более глубокой благодаря владению иностранным языком» [1, с. 76].

Отличительными особенностями системы высшего образования на современном этапе являются вариативность и переход на развивающее, личностно-ориентированное и инновационное обучение, что предусматривает создание условий для профессионального становления личности будущего специалиста и обеспечение возможностей творческой самореализации студента в образовательном процессе.

В работах О.С. Газмана, В.А. Козырева, Н.Б. Крыловой, В.И. Панова, В.В. Рубцова, С.Ф. Сергеева, В.А. Явина и др., посвященных изучению различных подходов к проблеме образовательной среды, авторские понятия содержания образовательной среды, ее сущностные характеристики, структурные компоненты и параметры зафиксированы с разной полнотой отражения.

Образовательная среда применительно к процессу обучения ИЯ представляет собой развивающее социальное и пространственно-предметное окружение в развивающемся пространственно-временном континууме, где взаимодействуют

субъективный мир развивающейся личности и объективный мир изучаемого предмета – иностранного языка, результатом интеграции которых выступает личностно-профессиональное становление будущих специалистов [2].

В. А. Ясвин рассматривает образовательную среду с одной стороны как довольно замкнутое объединение людей, выполняющих специфическую деятельность, а с другой стороны подчеркивает ее открытость внешним влияниям [3].

Развивающий характер образовательной среды в процессе профессиональной подготовки студентов в нашем исследовании обусловлен:

1) процессом изучения ИЯ и его спецификой как учебного предмета;

2) гибкостью, непрерывностью, вариативностью, интегрированностью, открытостью, саморазвитием и саморегуляцией, взаимодействием субъектов образовательного процесса, осуществляемым на основе педагогического сотрудничества;

3) рефлексией учебной деятельности.

Цели образования и воспитания в РОС формируются в соответствии с интересами студента, характером взаимоотношений между обучаемыми и обучающими.

РОС в процессе обучения студентов ИЯ в техническом вузе создает оптимальные условия для решения профессиональных и социальных задач формирования иноязычной компетентности будущего специалиста за счет направленности обучения на развитие личностных качеств обучающегося и достижения профессионально адекватного уровня иноязычной коммуникативной компетенции. А. А. Вербицкий, И. А. Зимняя определяют компетентность как интегрированную характеристику качеств личности, результат подготовки выпускника вуза для выполнения деятельности в определенных сферах (компетенциях) [4; 5].

Компетентность в языковом образовании значительно раздвигает область понятия «коммуникативная компетенция», выходя за рамки языковых аспектов изучения ИЯ в сферу личностных отношений и интересов субъектов педагогического процесса, рассматривается как неотъемлемая часть общей профессиональной компетентности будущих специалистов и признается одним из приоритетных компонентов целостной системы профессионально важных качеств современного инженера.

Компетентность – это не просто система знаний, умений и навыков, но и форма их проявления. Развитие компетентности возможно лишь в условиях личностно ориентированной деятельности и высокой мотивации ее выполнения.

Анализ специальной литературы и опыт организации учебной деятельности позволил выделить пять основных компонентов иноязычной компетентности студентов: мотивационный, эмоционально-волевой, когнитивный, деятельностный, оценочно-рефлексивный.

Целью и результатом функционирования РОС при обучении студентов ИЯ в техническом вузе является развитие иноязычной компетентности. В нашем исследовании мы установили, что метод проектов способствует формированию обозначенных компонентов иноязычной компетентности студентов.

В основе современного понимания метода проектов, как отмечает Е.С. Полат, лежит использование широкого спектра проблемных, исследовательских, поисковых методов, ориентированных четко на реальный практический результат, значимый для ученика, с одной стороны, а с другой, - разработка проблемы целостно, с учетом различных факторов и условий ее решения и реализации результатов [6]. Автор определяет метод проектов как способ достижения дидактической цели через детальную разработку проблемы (технологию), которая должна завершиться вполне реальным, осязаемым результатом, оформленным тем или иным способом [7, с. 66]. Е.С. Полат акцентирует внимание на следующих требованиях к использованию метода проектов: - наличие значимой в исследовательском творческом плане задачи, требующей интегрированного знания, исследовательского поиска для ее решения; - практическая, теоретическая, познавательная значимость

предполагаемых результатов; - самостоятельная (индивидуальная, парная, групповая) деятельность учащихся; - структурирование содержательной части проекта (с указанием поэтапных результатов); - использование исследовательских методов, предусматривающих определение проблемы и вытекающих из нее задач исследования, выдвижение гипотезы их решения, обсуждение методов исследования, обсуждение способов оформления конечных результатов, сбор, систематизацию и анализ полученных данных, подведение итогов, оформление результатов, их презентация, выводы, выдвижение новых проблем исследования.

Л.К. Сальная [8] отмечает, что для эффективной организации работы над проектом необходимо соблюдать следующие условия:

- тема проекта должна побуждать студентов к сопоставлению, сравнению событий, явлений и фактов из жизни профессиональных сообществ России и англоязычных стран, а также к изучению и анализу различных подходов к решению проблемы, т.е. студенты должны искать факты из специальных областей знаний и разнообразных (аутентичных) источников информации;

- в работе над проектом должны участвовать все студенты группы; необходимо учитывать уровень языковой подготовки, индивидуально-психологические особенности личности, психологическую совместимость студентов в группах.

При работе над проектом можно выделить следующие общие этапы [9]:

1. погружение в проект;
2. организация деятельности;
3. осуществление деятельности;
4. презентация результатов.

Метод проектов предполагает развитие личности, подготовку к самостоятельной жизни. В сфере профессионального образования это предусматривает подготовку студентов к будущей профессиональной деятельности. Результаты исследования показали, что в ходе выполнения различных проектов студенты приобретают дополнительные профессионально важные знания, получают опыт познавательной и исследовательской деятельности, учатся ориентироваться в информации по проблеме, анализировать, обобщать, сопоставлять факты, делать выводы, прогнозировать развитие ситуации, творчески подходить к решению проблемы.

Е.С. Полат представляет типологию проектов, построенную на основании различных признаков [7]. Согласно указанной типологии по виду деятельности проекты могут быть исследовательскими, творческими, ролево-игровыми, информационными, практико-ориентированными.

Для формирования РОС в рамках нашего эксперимента студентам предлагалось выполнить следующие проекты:

А) исследовательские:

1. Labour market survey. End product: an article/a report.
2. Advertising in Russia. End product: a report.

Б) творческие:

1. Dedicated to a British dramatist. End product: a literary evening.
2. Customs (traditional and new). End product: a brochure/a video film.

В) ролево-игровые:

1. Application for a job. End product: a role-play.
2. My future specialty. End product: a round-table discussion.

Г) информационные:

1. Mechanical engineering in Altay region. End product: an exhibition/a display.
2. Britain in Russia. End product: a display/a brochure.

Д) практико-ориентированные:

1. Exhibitions and fairs. End product: a stand for an exhibition of agricultural machinery.
2. A small business project. End product: a project of a small business in Rubtsovsk.

При подготовке и реализации проекта необходимо соблюдать общие требования, указанные Е.С. Полат [7] и одно-

временно учитывать характерные особенности каждого вида проекта, обусловленные определяющим видом деятельности.

В ходе опытно-экспериментальной работы нами было установлено следующее.

1) Исследовательский проект способствует формированию умений принимать самостоятельные решения, выбирать альтернативу действий, что является необходимым условием их будущей профессиональной деятельности и соответствует когнитивному компоненту иноязычной компетентности студентов.

2) Творческий проект развивает эмоциональный компонент иноязычной компетентности студентов.

3) Ролево-игровой проект способствует развитию показателей оценочно-рефлексивного компонента иноязычной компетентности студентов.

4) Информационный проект учит будущих инженеров ориентироваться в информационном пространстве, расширяет кругозор, способствует выработке навыков анализа и разрешения проблемной ситуации, повышает интерес к изучению ИЯ, способствуя развитию показателей мотивационного компонента иноязычной компетентности студентов.

5) Практико-ориентированный проект способствует развитию умения моделировать, отражает сущность профессиональной деятельности инженера и содействует развитию показателей деятельностного компонента иноязычной компетентности.

Развитие иноязычной компетентности студентов экспериментальных групп проходило в условиях РОС с использованием метода проектов. В контрольных группах осуществлялся традиционный образовательный процесс.

Целью опытно-экспериментальной работы являлась проверка эффективности формирования РОС в процессе обучения студентов ИЯ в техническом вузе. Для этого необходимо было проследить динамику развития компонентов иноязычной компетентности студентов экспериментальных и контрольных

групп, определить наличие прироста результатов в экспериментальных группах и соотнести их с результатами в контрольных группах, обосновать закономерность изменений статистически достоверными данными.

Распределение студентов по уровням развития компонентов иноязычной компетентности (низкий, средний и высокий) оценивалось в начале и конце эксперимента.

Низкий уровень развития иноязычной компетентности студентов при изучении иностранного языка характеризуется отсутствием особого интереса к выбору способов получения знания и информации, студент не воспринимает себя в многообразии личностных качеств.

Для среднего уровня свойственно проявление интереса к новым иноязычным знаниям, обеспечивающим профессиональное развитие (использование в профессиональной деятельности), но присутствуют также личностные мотивы (работа с Интернет-ресурсами, общение); ценности профессионального становления (компетентность, профессионализм) являются доминирующими, а ценности личностного развития (потребность в творчестве, нравственность) являются сопутствующими в структуре профессионально-личностной направленности; мотивация изучения иностранного языка связана с профессиональным аспектом (стать высококлассным специалистом), а мотивация личностного развития ориентирована на карьерный рост, он также осуществляет рефлексии учебной деятельности.

Для высокого уровня развития иноязычной компетентности студентов при изучении ИЯ характерна устойчивая степень выраженности его показателей: полное принятие себя в многообразии личностных качеств – отношение к себе как личности; осуществление рефлексии образовательного процесса на основе системы ценностей личностной и профессиональной направленности, где потребности в самореализации и самовыражении и ценности профессиональной компетентности представляют единую цель.

Таблица 1

Распределение студентов по уровням развития компонентов иноязычной компетентности

Начало эксперимента			
	Высокий	Средний	Низкий
Контрольная группа (67 студентов)	9	32	26
Экспериментальная группа (45 студентов)	6	22	17
Конец эксперимента			
	Высокий	Средний	Низкий
Контрольная группа (67 студентов)	9	36	22
Экспериментальная группа (45 студентов)	24	13	8

Как видно из таблицы, по всем уровням сформированности компонентов иноязычной компетентности имеется положительная динамика.

В мотивационном компоненте произошли изменения связанные с формированием положительной мотивации изучения языка через принятие личной значимости и смысла изучения иностранного языка; с осознанностью образовательной среды (удовлетворяет потребность и создает стимулы в профессиональном становлении и индивидуально-творческом саморазвитии).

Что касается деятельностного компонента, то в процессе экспериментального обучения у студентов развились умения целеполагания, оптимального сочетания приемов и методов обучения, направленных на развитие самоопределения и самоутверждения в процессе личностного становления.

Оценочно-рефлексивный компонент характеризуется сформированностью умений анализа и самоанализа процесса и результата изучения ИЯ, личностной оценке учебных достижений и собственного жизненного опыта.

Развитие когнитивного компонента иноязычной компетентности студентов экспериментальных групп характеризуется умениями познавательной деятельности, которой присущи научный поиск; мыслительные операции (анализ, синтез, обобщение, сравнение и т. д.).

Сформированность эмоционально-волевого компонента проявилась в отношении к ИЯ как средству личностного и профессионального развития; наличии эмоциональной устойчивости при преодолении трудностей в процессе изучения ИЯ.

Обучение в экспериментальных группах в условиях РОС свидетельствует, о том, что существует реальная возможность развития студентов средствами ИЯ.

По окончании опытно-экспериментальной работы нами сделаны следующие выводы:

1. Формирование РОС обусловлено объективной потребностью общества в специалистах с адекватным уровнем иноязычной подготовки, которая осуществляется в специально организованной РОС в процессе обучения студентов ИЯ в техническом вузе.

2. РОС при обучении студентов ИЯ в вузе является системой взаимоотношений между субъектами учебной деятельности в образовательном процессе и основана на идеях гуманизма, сотрудничества, личностного и профессионального развития, реально способствует обогащению мировидения обучаемого, и тем самым, развитию и саморазвитию его личности, что объявлено основной целью современного образования.

3. В ходе опытно-экспериментальной работы эффективность формирования РОС в процессе обучения студентов иностранному языку в техническом вузе подтверждена уровнями развития компонентов иноязычной компетентности - мотивационного, эмоционально-волевого, когнитивного, деятельностного и оценочно-рефлексивного.

4. Реализация метода проектов при обучении иностранному языку в техническом вузе способствует более эффективному развитию компонентов иноязычной компетентности студентов в условиях РОС.

Библиографический список

1. Булатова, Б.В. Иностранный язык как средство профессиональной подготовки студентов неязыковых вузов / Б.В. Булатова // Профессиональное образование. – 1996. - № 1.
2. Артюхина, А. Проектирование и создание образовательной среды для профессионально-личностного развития студентов // Alma mater. – 2006. - № 9.
3. Ясвин, В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию / В.А. Ясвин, - М.: Смысл, 2001.
4. Вербицкий, А.А. Личностный и компетентностный подходы в образовании: проблемы интеграции / А.А. Вербицкий, О.Г. Ларионова. – М.: Логос, 2009.
5. Зимняя, И.А. Компетентностный подход. Каково его место в системе современных подходов к проблемам образования? / И.А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2006. - № 8.
6. Полат, Е.С. Метод проектов на уроках иностранного языка / Е.С. Полат // Иностр. языки в школе. – 2000. - № 2.
7. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: Учеб. пособие для студентов пед. вузов и системы повышения квалификации пед. кадров / Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина, М.В. Моисеева, А.Е. Петров. – М.: Академия, 2002.
8. Сальная, Л.К. Обучение профессионально ориентированному иноязычному общению / под ред. И.А. Цатуровой. – Таганрог: ТТИ ЮФУ, 2009.
9. Пахомова, Н.Ю. Метод учебного проекта в образовательном учреждении: пособие для учителей и студентов педагогических вузов. – М.: АРКТИ, 2005.

Bibliography

1. Bulatova, B.V. Inostrannyj yazyk kak sredstvo professional'noj podgotovki studentov neyazykovykh vuzov / B. V. Bulatova // Professional'noe obrazovanie. - 1996. - № 1.
2. Artyuhina, A. Proektirovanie i sozdanie obrazovatel'noj sredy dlya professional'no-lichnostnogo razvitiya studentov // Alma mater. - 2006. - № 9.
3. Yasvin, V.A. Obrazovatel'naya sreda: ot modelirovaniya k proektirovaniyu / V. A. Yasvin, - M.: Smysl, 2001.
4. Verbickij, A.A. Lichnostnyj i kompetentnostnyj podhody v obrazovanii: problemy integracii / A.A. Verbickij, O. G. Larionova. - M.: Logos, 2009.
5. Zimnyaya, I.A. Kompetentnostnyj podhod. Kakovo ego mesto v sisteme sovremennykh podhodov k problemam obrazovaniya? / I. A. Zimnyaya // Vysshee obrazovanie segodnya. - 2006. - № 8.
6. Polat, E.S. Metod proektov na urokah inostrannogo yazyka / E. S. Polat // Inostr. yazyki v shkole. - 2000. - № 2.
7. Novye pedagogicheskie i informacionnye tehnologii v sisteme obrazovaniya: Ucheb. posobie dlya studentov ped. vuzov i sistemy povysheniya kvalifikacii ped. kadrov / E. S. Polat, M. Yu. Buharkina, M. V. Moiseeva, A. E. Petrov. - M.: Akademiya, 2002.
8. Sal'naya, L.K. Obuchenie professional'no orientirovannomu inoyazychnomu obscheniyu / pod red. I. A. Caturovej. - Taganrog: TTI YuFU, 2009.
9. Pahomova, N.Yu. Metod uchebnogo proekta v obrazovatel'nom uchrezhdenii: posobie dlya uchitelej i studentov pedagogicheskikh vuzov. - M.: ARKTI, 2005.

Статья поступила в редакцию 31.05.11

УДК 377.5

Lutchenko T.G. FORMATION OF THE INFORMATION COMPETENCE OF STUDENTS TECHNOLOGISTS IN SECONDARY SPECIAL EDUCATIONAL INSTITUTION. The paper discusses the formation of the information competence of students technologists in secondary special educational institution, the use of methodological principles and provisions of synergy and technology of its realization in educational practice.

Key words: informational competence, synergetic, attractor, technology.

Т.Г. Лутченко, преп. федерального государственного образовательного учреждения среднего профессионального образования «Белогорский технологический техникум пищевой промышленности», г. Белогорск Амурской области, E-mail: lutchenkotat@mail.ru

ФОРМИРОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ ТЕХНОЛОГОВ В СРЕД- НЕМ СПЕЦИАЛЬНОМ УЧЕБНОМ ЗАВЕДЕНИИ

В работе рассматривается формирование информационной компетентности студентов технологов в среднем специальном учебном заведении, использование методологических принципов и положений синергетики и технология реализации их в образовательной практике.

Ключевые слова: информационная компетентность, синергетика, аттрактор, технология.

Формирование информационной компетентности специалиста в современном мире связано с глобальным социальным процессом производства, с использованием информации как ресурса, обеспечивающего интенсификацию

экономики и ускорение научно-технического прогресса. Огромное количество информации, которой будущему специалисту необходимо уметь оперировать, актуализирует необходимость подготовки студентов к постоянному обновлению знаний. Формирование информационной компетентности студентов в образовательном процессе является одной из главных задач качественной подготовки специалистов среднего звена, компетентных, конкурентоспособных и востребованных на рынке труда и обуславливает необходимость разработки современных форм, методов и средств обучения.

Формированию информационной компетентности специалиста посвящено большое количество научных исследований (Ю.И. Аскерко, А.М. Витт, Т.А. Гудкова, А.Н. Завьялов, О.Н. ИONOва, Н.Ю.Таирова, А.А. Темербекова и др.).

Под информационной компетентностью технолога мы понимаем интегративное качество личности, заключающееся в обладании знаниями, умениями и навыками в области информационных технологий и способностью их использования и совершенствования в профессиональной деятельности. Под способностью использования информации мы понимаем ее поиск, сбор, обработку и умение применять в профессиональной деятельности. Структура информационной компетентности будущих технологов включает в себя ценностно-мотивационный, когнитивный, технико-технологический, коммуникативный и рефлексивный компоненты.

К условиям, оказывающим влияние на формирование информационной компетентности, относится наличие синергетической среды, а образовательная среда является таковой, и предпосылок, вызывающих когнитивный диссонанс, приводящий внутреннюю структуру личности в состояние бифуркации. По мнению Л. С. Выготского, среда для человека, в конечном счете, является социальной средой, комбинируя известным образом ее элементы, человек может создавать всякий раз новые формы социальной среды [1]. Образовательная среда, по мнению Л. В. Блинова, является источником и иницирующим фактором профессионально-личностного самоопределения, которое носит синергетический характер [2].

Представлению о нелинейном характере процесса самоопределения личности способствовали идеи ученых - синергетиков Ф.Д. Абрахама, В.Г. Буданова, Е.Н. Князева, С.П. Курдюмова, И. Пригожина, И. Стенгера, Г. Хакена и др.

Процедура обучения, отмечает Е.Н. Князева, является не перекладыванием знаний из одной головы в другую, а нелинейной ситуацией открытого диалога, прямой и обратной связи, пробуждения собственных сил обучающегося, иницирование его на один из собственных путей развития [3]. Стремительное развитие разнообразных информационных технологий, по мнению Г.А. Котельникова, актуализирует проблему выбора тех из них или такого их сочетания при организации учебного процесса, когда обеспечивается наиболее полное достижение конкретных образовательных целей. Использование синергетического эффекта от взаимодействия различных технологий ведёт к качественному улучшению результата [4].

Ряд авторов (Блинов Л.В., Буданов В.Г., Курдюмов С.П., Малинецкий и др.) придерживаются мнения, что в современных условиях демократизации общества образование, все больше приобретающий характер открытой системы, имеет возможность вариативного пути развития и делают вывод, что процессы самоорганизации в образовательной системе неизбежны всегда. Для образовательных учреждений, осуществляющих инновационную деятельность, особенно характерны процессы самоорганизации в педагогической и ученической среде, представляющие возникнове-

ние устойчивых структур (творческие группы, объединения и др.), появление креативных личностей. Оптимальное соотношение целенаправленного организующего воздействия и самоорганизации позволяет сохранить не только целостность единого, но и долю хаоса, как источника самоорганизации и порядка в едином [5; 6].

Одним из методологических принципов синергетики является гомеостатичность. Гомеостаз трактуется как поддержание программы функционирования системы (отдельного образовательного учреждения, так и образовательной системы региона) в определенных рамках, позволяющих ей следовать к своей цели-аттрактору. В.Г. Буданов считает, что для профессионального образовательного учреждения аттрактором-целью могут являться: 1) задача подготовки выпускников заданного уровня требований, определяемых, в конечном счете, социальным заказом общества; 2) способ - траектория обучения [5].

По мнению Л. В. Блинова, если созданы предпосылки для когнитивного диссонанса, приводящего внутреннюю структуру личности в состояние бифуркации, то, последовательно задавая параметры поиска аттрактора, можно определить параметры аттрактора, имеющего большее значение и потенциал для удовлетворения жизнедеятельности и восстановления относительного равновесия в профессионально-личностном самоопределении [7]. Ф.Д. Абрахам считает необходимым подталкивать индивидуума к точке бифуркации, чтобы дать возможность выхода из прежнего, устаревшего, малоадаптивного аттрактора к новому, имеющему больший потенциал для удовлетворения и продуктивной жизнедеятельности [8].

Непременным условием для формирования информационной компетентности студентов мы считаем наличие информационной образовательной среды, отвечающей современным требованиям к подготовке специалиста технолога в системе СПО и социальному заказу информационного общества. Информационная образовательная среда представляет собой открытую систему, которую можно постоянно пополнять и изменять с целью совершенствования организационно-педагогических условий для создания управляемого образовательного процесса. Информационная образовательная среда дает нам возможность создания предпосылок для когнитивного диссонанса. Для среднего профессионального образовательного учреждения мы определили аттрактор-цель: 1) задача подготовки выпускников технологов заданного уровня требований на основе разработанных моделей: формирование информационной компетентности специалиста технолога как важного компонента профессиональной компетентности на основе создания электронного профессионально-ориентированного портфолио будущего специалиста технолога (по профилю своей специальности), обеспечивающего не только накопление профессиональной и личностно значимой информации, но и для последующей презентации выпускника технолога (например, работодателям при устройстве на работу); 2) способ - индивидуальная образовательная траектория.

Внешние формирующие потоки представляют собой потоки материальных, информационных, административных, психологических и мотивационно-ценностных ресурсов и являются управляющими параметрами системы. Немаловажную роль в осуществлении управленческих функций играет творческая группа, в том числе преподаватели-консультанты. Изменяя управляющие параметры, мы проводим систему через последовательность перестроек-бифуркаций. Последовательно задавая параметры поиска аттрактора, мы можем определить параметры аттрактора, имеющего большее значение и потенциал для формирования информационной компетентности будущих технологов в управляемой информационной образовательной среде.

Следует отметить, что самоорганизация знания, - возникновение у студента и школьника системы знаний, является недостаточно изученным процессом. По мнению Г.Г. Малинецкого, выделение основных идей, навыков, концепций выступает как своеобразная самоорганизация, выделение параметров порядка. Имеются проекты, касающиеся учебного процесса, при анализе которых оказываются полезными концепции синергетики. К таким относятся проекты, касающиеся *сокращения объема аудиторных часов и переноса центра тяжести на самостоятельную работу*. Большое количество учебной и научной литературы, компьютерные технологии и телекоммуникации позволяют студентам успешно осваивать многие курсы, опираясь на свои силы, а также обучаться коллективным усилиям [9].

Болонская система ориентирует образование не на стартовые показатели, а на *конечный (финишный) результат*. Важно, чтобы студент усваивал глубокие знания, и помочь ему решить эту задачу способен преподаватель, опирающийся на современную технологию и рациональную организацию учебного процесса, включающую комплекс методов и технологий.

Одной из педагогических технологий, позволяющих создать оптимальную организационную структуру учебного процесса, является *технология концентрированного обучения*, представляющая собой интерпретацию известного *метода погружения*. Метод *погружения* использовали Ш.А. Амонашвили, И.А.Зимняя, Р.М. Грановская, В.Ф. Шаталов, М.П. Щетинин и др.

Выстраивая стратегию формирования информационной компетентности студентов, мы опирались на положения, изложенные выше.

Формирование информационной компетентности студентов технологий осуществляется на уроках информатики и уроках информационных технологий в профессиональной деятельности, как на аудиторных занятиях, так и внеаудиторных занятиях (обязательная самостоятельная работа). Следует отметить, что на последние темы остается мало времени для самостоятельной проработки этих тем, для их углубленного изучения. Поэтому мы считаем целесообразным использовать технологию концентрированного обучения при изучении информатики на 2 курсе и информационных технологий в профессиональной деятельности (ИТПД) на 4 курсе в части аудиторных занятий (увеличивая количество часов в неделю) и не изменяя время, отведенное на обязательную самостоятельную работу (в неделях). Кроме того, учитывая, что между изучением информатики и ИТПД имеет место большой промежуток времени, что не лучшим образом отражается на формировании информационной компетентности студентов, мы создали условия, необходимые для непрерывной самостоятельной работы студентов, включающие информационные технологии, интернет.

Преподаватель работает над созданием рациональной организационной структуры образовательного процесса, используя оптимальные методы и технологии, синергетический подход, продолжает индивидуальную работу со студентами, как преподаватель-консультант (тьютор) (Рис. 1).



Рис. 1. Особенности формирования информационной компетентности при подготовке специалиста технолога

Преподаватели-консультанты (тьюторы) *обеспечивают разработку индивидуальных образовательных программ студентов*, организуют условия для реализации индивидуальной образовательной траектории и *сопровождают процесс индивидуального образования в учебном заведении*. Творческие группы преподавателей (информационных и специальных дисциплин), управляющие процессом в информационной образовательной среде, оказывают содействие возникающим творческим студенческим группам, работающим в данной среде по законам самоорганизации и креативного динамического хаоса, порождающего новые цели, ценности и творческие импульсы. Творческую деятельность в образовательном процессе инициирует метод проблемного обучения, когда студент при высоком мотивационном фоне находится в неустойчивом состоянии хаоса неопределенности, сомнений и выбора, который приводит к возможности продуцирования ценной информации.

Наблюдения показали, что результат совместной работы преподавателей-консультантов / тьюторов (преподавателя информатики и преподавателя специальных дисциплин) превышает сумму результатов работы этих же преподавателей, работающих по отдельности (синергетический эффект). Такой же эффект наблюдается от интеграции ин-

формационных и педагогических технологий (сочетания технологии концентрированного обучения с управляемой самостоятельной работой).

Сообщество преподавателей и студентов объединено едиными ценностно-смысловыми ориентирами профессиональной подготовки и является коллективным субъектом образовательного процесса. В таком образовательном пространстве управляющий субъект неотделим от участников образовательного процесса, в чем и заключается его синергетическая сущность, и поэтому такой подход является актуальным в современном образовании.

В результате проведения экспериментальной работы (52 студента в экспериментальной и 54 студента в контрольной группах) были получены данные по распределению информационной компетентности по уровням сформированности (Таблица 1). Количество учащихся, повысивших свой уровень информационной компетентности в экспериментальной группе значительно выше, чем в контрольной группе. Это объясняется тем, что в экспериментальной группе проводилась целенаправленная работа по формированию информационной компетентности студентов с использованием современных методов и технологий, синергетического подхода.

Таблица 1

Распределение информационной компетентности по уровням сформированности

Уровни информационной компетентности	Экспериментальная группа, %			Контрольная группа, %		
	Начальный этап	Завершающий этап	Динамика	Начальный этап	Завершающий этап	Динамика
3 уровень (креативно-аналитический)	7,69	25,00	17,31	7,41	9,26	1,85
2 уровень (продуктивно-алгоритмический)	53,85	61,54	7,69	51,85	53,7	1,85
1 уровень (информационно-репродуктивный)	38,46	13,46	-25,00	40,74	37,04	-3,7

Проводимая работа по созданию электронного портфолио выпускника технолога, презентация портфолио на встрече с работодателями инициирует действия не только по повышению профессиональной компетентности, осуществляемые при

помощи информационных технологий, интернета, но и повышает информационную компетентность студента. Динамика развития креативно-аналитического уровня информационной компетентности составила 17,31% (Рис. 2).

3 уровень (креативно-аналитический)

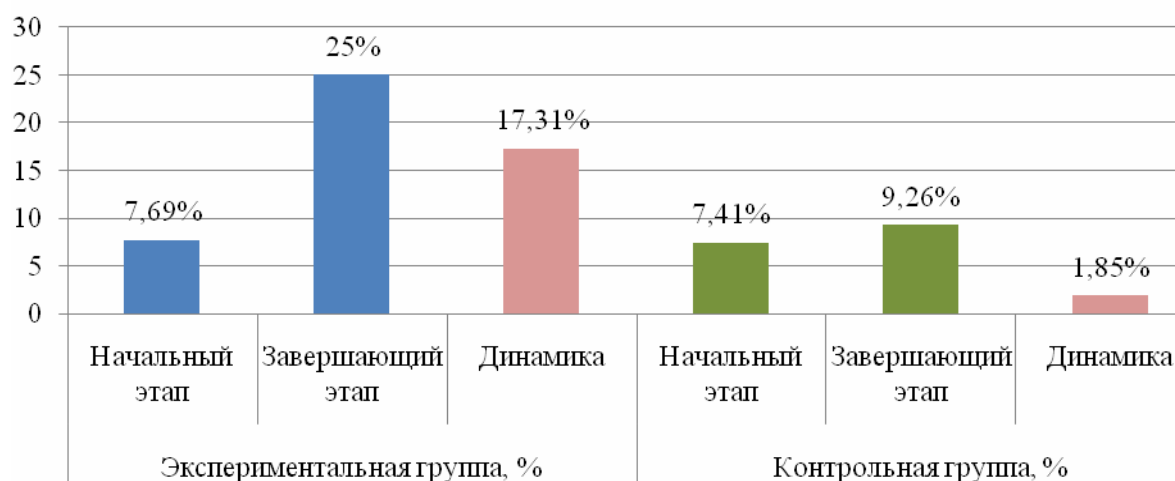


Рис. 2. Динамика развития информационной компетентности 3 уровень (креативно-аналитический)

В результате обработки экспериментальных данных с помощью критерия Пирсона мы получили эмпирическое значение $\chi^2_{\text{эмп}} = 9,9282$, что превосходит критическое значение $\chi^2_{\text{крит}} = 5,991$ для $p \leq 0,05$ и $v = 2$ и превосходит $\chi^2_{\text{крит}} = 9,210$ для $p \leq 0,01$ и $v = 2$; следовательно, различия частот достоверны. Таким образом, наблюдаемые существенные различия в уровнях информационной компетентности студентов технологов экспериментальной и контрольной групп являются следствием организованной деятельности и подтверждают эффективность разработанной технологии формирования и развития информационной компетентности.

Таким образом, по нашему мнению, для эффективного формирования информационной компетентности необходимы следующие условия: 1) наличие открытой информационной образовательной среды, отвечающей современным требованиям к подготовке студента технолога в системе СПО и социальному заказу информационного общества; 2) синергетический подход; 3) творческая группа; 4) использование синерге-

тического эффекта от взаимодействия различных технологий: 4.1) воздействие на структуру личности (создание предпосылок для когнитивного диссонанса); 4.2) сочетание технологии концентрированного обучения с управляемой самостоятельной работой; 4.3) организация непрерывного процесса формирования информационной компетентности как составной части профессиональной компетентности через непрерывную самостоятельную работу студентов совместно с преподавателями-консультантами (тьюторами).

В такой обогащенной образовательной среде, живущей по законам самоорганизации и креативного динамического хаоса, порождаются новые цели, ценности, творческие импульсы, позволяющие нам наиболее полно обеспечивать условия для эффективной подготовки будущих специалистов технологов среднего профессионального образования, обладающих высоким уровнем информационной компетентности.

Библиографический список

1. Выготский, Л.С. Педагогическая психология / под ред. В.В. Давыдова. - М.: АСТ: Астрель: Хранитель, 2008.
2. Блинов, Л.В. Аксиология постдипломного образования педагогов: монография. - Биробиджан: БГПИ, 2003.
3. Князева, Е.Н. Антропный принцип в синергетике / Е.Н. Князева, С.П. Курдюмов // Вопросы философии. - 1997. - № 3.
4. Котельников, Г.А. Теоретическая и прикладная синергетика. - Белгород: БелГТАСМ; Крестьянское дело, 2000.
5. Буданов, В.Г. Методология синергетики в постнеклассической науке: принципы и перспективы [Э/р]. - Р/д: <http://www.intelros.ru/>
6. Буданов, В.Г. Управление образовательным процессом в современных условиях: инновации и проблемы моделирования / В.Г. Буданов, В.А. Журавлев, В.А. Харитонов [Э/р]. - Р/д: <http://www.isps.su/statii/001.html>
7. Блинов, Л.В. Профессионально-личностное самоопределение педагогов в постдипломном образовании: аксиологический подход: дис. ... д-ра пед. наук. - Биробиджан, 2001.
8. Абрахам, Ф.Д. Введение в теорию динамических систем: язык основных понятий; основная стратегия метамоделирования // Синергетика и психология / под ред. И.Н. Трофимовой, В.Г. Буданова. - М., 1997. - Вып. 1.
9. Малинецкий Г.Г. Параметры порядка. Самоорганизация и получение образования [Э/р]. - Р/д: <http://spkurdyumov.narod.ru/PARAMETRPOR.htm>

Bibliography

1. Vygotskij, L. S. Pedagogicheskaya psihologiya / pod red. V. V. Davydova. - M.: AST: Astrel': Hranitel', 2008.
2. Blinov, L. V. Aksiologiya postdiplomnogo obrazovaniya pedagogov: monografiya. - Birbidzhan: BGPI, 2003.
3. Knyazeva, E. N. Antropnyj princip v sinergetike / E. N. Knyazeva, S. P. Kurdyumov // Voprosy filosofii. - 1997. - № 3.
4. Kotel'nikov, G. A. Teoreticheskaya i prikladnaya sinergetika. - Belgorod: BelGTASM; Krest'yanskoe delo, 2000.
5. Budanov, V. G. Metodologiya sinergetiki v postneklassicheskoy nauke: principy i perspektivy [r]. - R/d: <http://www.intelros.ru/>
6. Budanov, V. G. Upravlenie obrazovatel'nym processom v sovremennyh usloviyah: innovacii i problemy modelirovaniya / V. G. Budanov, V. A. Zhuravlev, V. A. Haritonova [Eh/r]. - R/d: <http://www.isps.su/statii/001.html>
7. Blinov, L. V. Professional'no-lichnostnoe samoopredelenie pedagogov v postdiplomnom obrazovanii: aksiologicheskij podhod: dis. ... d-ra ped. nauk. - Birobidzhan, 2001.
8. Abraham, F. D. Vvedenie v teoriyu dinamicheskikh sistem: yazyk osnovnyh ponyatij; osnovnaya strategiya metamodelirovaniya // Sinergetika i psihologiya / pod red. I. N. Trofimovoj, V. G. Budanova. - M., 1997. - Vyp. 1.
9. Malineckij G. G. Parametry poryadka. Samoorganizaciya i poluchenie obrazovaniya [Eh/r]. - R/d: <http://spkurdyumov.narod.ru/PARAMETRPOR.htm>

Статья поступила в редакцию 31.05.11

УДК 37.048.45

Papsueva S.V. ORGANIZATIONAL-PEDAGOGICAL CONDITIONS OF PROFESSIONAL SELF-DETERMINATION IN CHILDREN'S RAILWAY. This paper describes the organizational and pedagogical conditions of professional self-school adolescents in children's railways, describes the criteria and indicators of organizational-pedagogical conditions.

Key words: vocational guidance, vocational self-determination, professional test, structural-functional model, the internal organizational environment of children's railways, methodical support.

С.В. Папсуева, аспирант СГУПС, г. Новосибирск, E-mail: nvbm@mail.ru

ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ НА ДЕТСКИХ ЖЕЛЕЗНЫХ ДОРОГАХ

В работе описаны организационно-педагогические условия формирования профессионального самоопределения школьников подросткового возраста на примере детских железных дорог ОАО "РЖД", представлены критерии и показатели результативности организационно-педагогических условий.

Ключевые слова: профориентация, профессиональное самоопределение, профессиональная проба, структурно-функциональная модель, внутренняя организационная среда детских железных дорог, методическое сопровождение.

В современных условиях изменения системы российского образования возникла необходимость поиска более эффективных путей подготовки школьников к выбору профессии. Сегодня деловой и профессиональный мир остро нуждается в профессионально мобильных людях, готовых грамотно принимать самостоятельные решения и нести ответственность за их проведение в жизнь, способных успешно и эффективно находить и реализовывать себя в изменяющихся социально-экономических условиях в связи с поиском, планированием, выбором и устройством своей профессиональной карьеры. В связи с этим наиболее перспективным направлением может стать создание таких условий, которые бы обеспечивали профессиональное самоопределение школьников. Профессио-

нальное самоопределение может осуществляться только в процессе включения человека в деятельность, когда сам человек в ходе своей профессиональной деятельности сформирует устойчивую позицию по отношению к себе как субъекту деятельности. Данное условие обеспечивается детскими железными дорогами ОАО "РЖД".

В условиях реформирования железнодорожного транспорта и создания корпорации ОАО "Российские железные дороги" (ОАО "РЖД"), переходом к новым методам управления, необходимостью широкого использования систем комплексного планирования ресурсов предприятия, развитием конкуренции на транспортном рынке приоритетным становится разработка современных эффективных средств подго-

товки кадрового потенциала отрасли. Одним из подготовительных образовательных учреждений является структура детских железных дорог. Детская железная дорога – уникальное учреждение, соединившее в себе функции железнодорожного предприятия, и учреждения дополнительного образования детей. В настоящее время в России функционируют 25 детских железных дорог, на которых ежегодно проходят обучение около 15 тыс. человек. Детские железные дороги прокладываются в городских парках и зонах отдыха, иногда детские железные дороги служат для доставки пассажиров из города в пригородные зоны отдыха (Чита, Оренбург, Свободный), в Нижнем Новгороде детская железная дорога – один из видов общественного транспорта, наравне с трамваями и автобусами, в Новосибирске детская железная дорога соединяет Зоопарк и Заельцовский парк. В целях обучения юных железнодорожников детские железные дороги оборудованы такими же системами сигнализации, централизации и блокировки, поездами локомотивной тяги, вагонами, системами телеуправления, радиосвязью, железнодорожным полотном, как и железные дороги. Однако при всей мощности материально-технической базы детских железных дорог, созданной системе дополнительного образования, цель которой профессиональное самоопределение, существует неопределенность теоретических понятий, не разработанность образовательных, профориентационных программ, отсутствуют стандарты дополнительного образования детей и подростков по профессиональному самоопределению. Взаимодействие негативных факторов и тенденций не позволяет эффективно решать одну из основных задач детских железных дорог – обеспечение профессиональной ориентации и первоначальной подготовки детей и подростков, в качестве кадрового обеспечения ОАО «РЖД». Так, например, если в 70-е годы прошлого века из общего количества выпускников детских железных дорог от 30% до 50% пополняли кадровый ресурс компании, то в 2010 году этот процент составил 6,87% [1].

Анализ научной литературы показал, что к настоящему времени накоплен достаточный теоретический и практический опыт по проблеме профессиональной ориентации молодежи: разработаны методологические подходы, концепции, обоснованы теории и ведущие направления. Большой вклад в разработку теоретико-методологических основ профориентации внесли П.П. Блонский, А.Н. Вояковский, Н.К. Крупская, А.С. Макаренко, С.Т. Шацкий, А.И. Щербаков и др. Методические основы профориентации разрабатывались А.Д. Сазоновым, В.Ф. Сахаровым, В.Д. Симоненко. Основы воспитательной концепции профориентации были заложены А.Е. Голомштоком и руководимым им коллективом. Теоретико-методические аспекты профессионального консультирования рассмотрены в работах Е.А. Климова, Н.Ф. Гейжан, Н.С. Пряжников, В.П. Березневой, С.С. Гриншпун. Концепцию системного подхода к управлению профориентацией, а также подготовку молодежи к выбору профессии как целостного процесса обосновала С.Н. Чистякова. Исследования в области допрофессиональной подготовки рассматриваются в трудах К.К. Платонова, А.Н. Бритвихина, Е.А. Климова, Н.Д. Левитова, Н.А. Рыбникова, в диссертационных работах Сидоренко С.А., Сворцова Г.И. и др. В ряде работ последних лет можно выделить разработки Г.В. Девяткиной, Н.А. Заруба, Н.Э. Касаткиной, М.Э. Кожевниковой, О.Г. Максимовой, А.А. Петрушевич, Е.Л. Рудневой, И.В. Тимониной, И.Д. Чечель и др.

Анализ процесса учебно-производственной практики, профориентационной работы детских железных дорог выявил ряд недостатков:

- учебно-воспитательный процесс, теоретическое обучение и учебно-производственная практика не учитывает возрастные особенности, ведущие типы деятельности подростков, индивидуальные личностные особенности;
- не разработано методическое обеспечение процесса формирования готовности юных железнодорожников к профессиональному самоопределению;

- отсутствуют организационно-педагогические условия формирования готовности школьников подросткового возраста к профессиональному самоопределению.

Анализ результатов теоретических исследований и реальной практики выявил ряд противоречий [2]:

- между возросшими требованиями к профессиональному уровню работника предприятий и сокращением времени на подготовку его в системе образования;
- между необходимостью развития профессионального самоопределения школьников в условиях функционирования крупных бизнес-структур и корпораций и недостаточностью теоретико-методических оснований для реализации этого процесса;

- между востребованностью формирования профессионального самоопределения школьников в деятельности детских железных дорог и не разработанностью организационно-педагогических условий, обеспечивающих этот процесс.

Выявленные противоречия позволили сформулировать **проблему** исследования: как обеспечить формирование профессионального самоопределения школьников в деятельности детских железных дорог?

Для решения рассматриваемой проблемы в статье автором разработаны и обоснованы организационно-педагогические условия формирования профессионального самоопределения на детских железных дорогах, разработаны критерии и показатели результативности данных условий.

Основными педагогическими условиями формирования профессионального самоопределения школьников подросткового возраста определены:

1. Внутренняя организационная среда детских железных дорог.

Внутренняя организационная среда детских железных дорог включает в себя:

1) *нормативно-правовое обеспечение* (Законодательство Российской Федерации, приказы, указания, нормативные акты ОАО «РЖД», положение о детской железной дороге, правила технической эксплуатации железных дорог Российской Федерации, инструкция по сигнализации на железных дорогах Российской Федерации, Инструкция по движению поездов и маневровой работе на железных дорогах Российской Федерации и др.); 2) *организационная работа администрации и инструкторов* (обеспечение безопасности жизни и здоровья детей, организация и руководство смены, организация учебно-производственной практики, организация работы по выполнению требований правовых норм, приказов, актов, сотрудничество с управлением образования г. Красноярск, районов города и другими городскими учреждениями); 3) *материально-техническая база*, включающая здания учебных корпусов, вокзала, лабораторий, узкоколеечный железнодорожный путь, станции, перегоны, земельная территория, пассажирские платформы, кассовые павильоны и др.

2. **Структурно-функциональная модель формирования готовности школьников подросткового возраста к профессиональному самоопределению.** На основе теоретического и методического анализа была разработана структурно-функциональная модель формирования готовности школьников подросткового возраста к профессиональному самоопределению. Компоненты модели (целеполагания, содержательный, организационно-деятельностный, функциональный и результативный) обеспечивают возможность более четко представить целенаправленный процесс формирования готовности школьников подросткового возраста к профессиональному самоопределению.

Целевое назначение модели определяется корпоративным заказом – целевой программой ОАО «РЖД» «Молодежь компании 2011-2015 годы», в которой отражается необходимость усовершенствования системы профессиональной ориентации, профильного образования, развития индивидуальных способностей, пропаганды здорового образа жизни и обеспечения занятости подростков в досуговое время. В связи с этим определена цель – формирование готовности школьников подросткового возраста к профессиональному самоопределению.

Компонент целеполагания представлен единством цели и системы задач, комплексное решение которых обеспечивает ее достижение. Задачи: 1) формирование системы знаний о мире профессий; 2) формирование комплекса умений и навыков для выбора профессии; 3) развитие эмоционально-положительного отношения к выбору профессии; 4) усвоение практического опыта в профессии путем выполнения профессиональных проб.

Содержательный компонент представляет деятельность по формированию компонентов готовности (когнитивного, мотивационно-потребностного и деятельностно-практического).

Организационно-деятельностный компонент характеризуется совокупностью принципов и методов, средств процесса формирования готовности к профессиональному самоопределению. Проанализировав принципы руководства профессиональным самоопределением, разработанные А.Д. Сазоновым, В.Д. Симоненко, С.Н. Чистяковой, за основу были взяты: 1) конкретность; 2) обратная связь; 3) комплексность; 4) непрерывность; 5) оптимальность.

Методы и средства обучения. Основной упор был сделан на интерактивные методы обучения, профконсультационные методики (профориентационная игра, активизирующие профориентационные опросники, бланковые игры, игровые профориентационные упражнения, карточные профориентационные методики), метод информационно-развивающий, проблемно-поисковый и метод практического обучения. Средством обучения выступает материально-техническая оснащённость детских железных дорог: устройство железнодорожной автоматики и телемеханики, система телеуправления малодействующими станциями, радиосвязь, железнодорожное полотно, локомотивы и вагоны, здание вокзала и привокзальная территория обеспечивают выполнение профессиональных проб по таким профессиям, как машинист, помощник машиниста, дежурный по станции, проводник, ревизор, дежурный по вокзалу, начальник поезда, дежурный по переезду, диспетчер.

Функциональный компонент. Выделены взаимозависимые и взаимообусловленные функции: 1) образовательная – формирует систему знаний о мире профессий, представлений о себе, своих возможностях при выборе профессии; 2) воспитательная – формирует жизненные установки, принципы, нормы, ценности, идеалы; 3) развивающая – способствует формированию как личности и подготовке к самостоятельному выбору профессии; 4) координирующая – связана с ее направляющим на процесс формирования готовности к профессиональному самоопределению.

Результативный компонент. Результатом модели является готовность школьников подросткового возраста к профессиональному самоопределению. Для оценки результата нами разработаны уровни формирования готовности к профессиональному самоопределению (базовый, удовлетворительный, промежуточный, перспективный, прогрессирующий) и показатели компонентов готовности.

3. Организация и психологическое сопровождение профессиональных проб.

На детской железной дороге приобретаются знания, способствующие овладению будущей профессии посредством включения их в разнообразную профессиональную деятельность. Из всех основных видов деятельности важнейшее значение в процессе профессионального самоопределения имеет преобразовательная деятельность, организованная как активная проба сил. Профессиональная проба – это профиспытание, моделирующее элементы конкретного вида профессиональной деятельности, имеющее завершённый процесс, способствующее сознательному и обоснованному выбору профессии [3, с.22]. Исследования Йовайши Л.А. показали, что «в процессе труда школьники замечают, что им нравится больше, в какой работе они успевают лучше. В трудовом процессе происходит освоение особенностей профессии, формируется свое отношение к ней. Так развивается профессиональное

сознание, накапливается опыт, позволяющий лучше вникнуть в особенности собственного труда» [4, с. 32].

В ходе организации и проведения профессиональных проб необходимо оказывать психологическую поддержку юным железнодорожникам, учитывая их возрастные и психологические особенности. Психологическое сопровождение профессиональной пробы включает: а) специально организованную психологическую диагностику, направленную на выявление профессионально важных качеств личности; б) мероприятия, направленные на содействие формированию мотивационной и потребностной сферы школьника подросткового возраста.

4. Методическое обеспечение процесса формирования готовности к профессиональному самоопределению. Анализ опыта методического обеспечения позволил выделить следующие направления [5]: 1. *Материалы, разработанные ОАО «РЖД»* – общий курс железных дорог; 2. *Материалы детской железной дороги* – методическое пособие в помощь юным железнодорожникам при изучении Общего курса железных дорог «Я бы в железнодорожники пошел, пусть меня научат», методическое пособие для юных железнодорожников «Локомотивное хозяйство. Эксплуатация и обслуживание тепловозов», сборник методических материалов общеразвивающего блока работы образовательной программы «Копилка творческих дел». Данные материалы обеспечивают теоретическое обучение школьников в рамках учебного и общеразвивающего блоков разработанной нами допрофессиональной образовательной программой «Юный железнодорожник». В рамках этой программы с целью обеспечения психологического блока, разработано учебно-методическое пособие «По дороге к выбору» и рабочую тетрадь «По дороге к выбору».

Допрофессиональная образовательная программа «Юный железнодорожник» обеспечивает целостный процесс формирования готовности к профессиональному самоопределению, активное включение подростков в данный процесс. Учебно-методическое пособие «По дороге к выбору» три программы тренингов, направленных на формирование готовности к профессиональному самоопределению.

Результативность организационно-педагогических условий формирования готовности школьников подросткового возраста к профессиональному самоопределению оценивается по показателям и критериям.

Критерий реакций определяет эмоционально-положительное отношение к процессу реализации структурно-функциональной модели формирования готовности к профессиональному самоопределению, включает в себя оценку мнений учащихся и администрации детских железных дорог.

Выяснение мнений юных железнодорожников предполагает оценку: содержания допрофессиональной образовательной программы «Юный железнодорожник» (насколько интересно, доступно для понимания и т.п.); качества преподавания (используемые методы обучения, средств, форм, стиля преподавания и т.п.; общих условий и обстановки во время теоретического обучения и учебно-производственной практики (материально-техническая оснащённость, комфортность и т.п.).

Выяснение мнений администрации детских железных дорог предполагает оценку процесса обучения, удовлетворенности уровня готовности к профессиональному самоопределению, методического обеспечения процесса формирования готовности к профессиональному самоопределению и выполнения юными железнодорожниками профессиональных проб.

Критерий качества позволяет оценить готовность к профессиональному самоопределению, как результата реализации структурно-функциональной модели формирования готовности к профессиональному самоопределению. Критерий качества включает в себя: положительная динамика формирования когнитивного компонента готовности (умение самопредъявлять себя, наличие знаний о железнодорожных профессиях, путях получения, условий труда и требований к специалисту); положительная динамика формирования деятельностно-практического компонента готовности (наличие коммуникативного контроля, умение слушать, потребность в общении,

адекватная самооценка, умение самостоятельно принимать решение); положительная динамика формирования мотивационно-потребностного компонента готовности (наличие мотивов выбора профессии, наличие профессиональных интересов и предпочтений в железнодорожной отрасли, согласованность профессионального выбора с профессиональными интересами и профессиональными предпочтениями, наличие эмоционально-положительного отношения к ситуации выбора профессии);

Критерий условий позволяет оценить степень реализации организационно-педагогических условий, обеспечивающих функционирование структурно-функциональной модели формирования готовности у школьников подросткового возраста к профессиональному самоопределению. Показателями критерия условий выступают: взаимосвязь процесса формирования готовности школьников подросткового возраста к про-

фессиональному самоопределению с теоретическим обучением и учебно-производственной практикой; активное включение школьников подросткового возраста в процесс формирования готовности к профессиональному самоопределению; насыщение развивающей среды детских железных дорог.

Критерий результата определяет количество выпускников детских железных дорог, поступивших в железнодорожные высшие и средние профессиональные учебные заведения, оценки удовлетворенности выбором. Критерий результата является долгосрочным по времени, поэтому в данном исследовании он не применяется.

Таким образом, разработанные организационно-педагогические условия обеспечивают формирование профессионального самоопределения школьников подросткового возраста на детских железных дорогах, позволяют систематизировать и регламентировать педагогический процесс.

Библиографический список

1. http://young.rzd.ru/isvp/public/young?STRUCTURE_ID=5049
2. Сокова, С.В. Профессиональное самоопределение молодежи: отечественный и зарубежный опыт / С.В. Сокова, Н.В. Силкина // Тенденции и перспективы развития системы дополнительного профессионального образования: сб. науч. тр. по материалам Международной н/п конференции 23-24 апр. 2009 г. - Новосибирск: Изд-во СГУПС, 2009.
3. Шавир, П.А. Психология профессионального самоопределения в ранней юности. - М.: Педагогика, 1981.
4. Йовайша, Л.А. Проблемы профессиональной ориентации школьников. - М.: Педагогика, 1983.
5. Чекалева, Н.В. Концептуальные основы проектирования учебно-методического обеспечения // Наука образования: сб. науч. ст. - Омск: ОмГПИУ, 2000.

Bibliography

1. http://young.rzd.ru/isvp/public/young?STRUCTURE_ID=5049
 2. Sokova, S. V. Professional'noe samoopredelenie molodezhi: otechestvennyj i zarubezhnyj opyt / S. V. Sokova, N. V. Silkina // Tendencii i perspektivy razvitiya sistemy dopolnitel'nogo professional'nogo obrazovaniya: sb. nauch. tr. po materialam Mezhdunarodnoj n/p konferencii 23-24 apr. 2009 g. - Novosibirsk: Izd-vo SGUPSa, 2009.
 3. Shavir, P.A. Psihologiya professional'nogo samoopredeleniya v rannej yunosti. - M.: Pedagogika, 1981.
 4. Jovajsha, L.A. Problemy professional'noj orientacii shkol'nikov. - M.: Pedagogika, 1983.
- Статья поступила в редакцию 31.05.11*

УДК 378

Temnikova E. INTEGRATED COURSE IN THE FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF ADVERTISING DESIGNERS. The process of forming design skills should not be reproductive and being part of advertising designer activity, should be creative. It is important how a student's worldview is formed, thus, there is streamlining of deepening of scientific knowledge, increasing knowledge of the subject. These factors are taken into account when developing an integrated course of disciplines «Artistic Design» and «Color».

Key words: integration of disciplines, professional competence, design and artistic activity, design thinking, professional fulfillment, forms of diagnosis.

Е.А. Темникова, аспирант МаГУ, г. Магнитогорск, E-mail: Lena_temn_@mail.ru

ИНТЕГРИРОВАННЫЙ КУРС В ФОРМИРОВАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ДИЗАЙНЕРОВ РЕКЛАМЫ

Процесс формирования дизайнерских компетенций не должен быть репродуктивным, а будучи элементом творческой деятельности дизайнера рекламы, должен носить творческий характер. Важно и то, как формируется мировоззрение студента, происходит ли при этом упорядочивание и углубление научного знания, расширение предмета познания. Эти факторы учтены при разработке интегрированного курса дисциплин Художественное проектирование и Колористика.

Ключевые слова: интеграция дисциплин, модель обучения, профессиональные компетенции, проектная и художественная деятельность, дизайнерское мышление, профессиональная самореализация, формы диагностики.

При подготовке студентов специальности 070701 «Реклама» одной из задач является воспитание восприимчивости к проявлениям гармонии предметного мира и познанию закономерностей проектной культуры, поэтому, решая проблему формирования профессиональных компетенций будущих специалистов дизайнерского профиля, в качестве примера мы рассмотрим интегрированный курс дисциплин «Художест-

венное проектирование», «Колористика» и «Макетирование». Последние две - дисциплины по выбору.

Решение локальной задачи построения курса на основе интеграции дисциплин позволяет, на наш взгляд, рационально использовать учебное время, повысить уровень самостоятельной работы студентов, учитывать их интересы и склонности, повысить мотивацию к овладению профессией. Мы рассматриваем высшее образование как последовательное и предска-

зуемое формирование таких свойств человека, которые определяют эффективность и качество его профессиональной деятельности. По мнению Н.В. Фомина: «Это не просто знания и навыки, хотя они играют сегодня очень большую роль в профессиональной деятельности. Это еще и культура и потенциал саморазвития, и обостренные чувства социальной ответственности – полный комплекс тех черт личности, которые превращают профессиональную деятельность в общественное благо» [1, с. 74].

В учебном плане рассматриваемой специальности предмет «Художественное проектирование» запланирован в 6 семестре, в 7 семестре изучается дисциплина «Колористика» или «Макетирование». В условиях интегрированного курса возможно выполнение заданий, предполагающих применение знаний обозначенных дисциплин в совокупности. Так как, по всем этим предметам запланированы и лекционные и практические занятия, то происходит параллельное обучение: в теоретическом залоге – понятийная база, предметность; в практическом – процесс работы над проектом. Для реализации такого рода обучения необходимо создание общей рабочей программы, объединяющей эти дисциплины. Такая программа может быть рассчитана на работу одного или нескольких преподавателей. Совместная работа специалистов (преподавателей) разных дисциплин при реализации межпредметных и междисциплинарных связей позволит дать студентам более глубокие знания каждого блока изучаемого предмета. Следует отметить, что на определенном этапе к процессу обучения подключается один из преподавателей – специалист в данной области. Сложность реализации такого способа обучения в распределении учебной нагрузки.

При дидактическом проектировании курса мы преследовали решение следующей задачи: создать гибкую содержательную часть, в которой возможно перейти от обобщенных методов проектирования изделий к реальному объекту. Для этого, как показывает анализ исследований отечественных ученых, необходимо опираться как минимум на три взаимосвязанных фактора:

- обобщить материал так, чтобы он охватывал все особенности проектирования, используемые в данной профессиональной области;
- повысить уровень самостоятельности в учебно-познавательной деятельности обучающихся (как при изучении теоретического материала, так и в практической работе);
- выбрать для практических работ такие задания, которые с достаточной полнотой охватят особенности проектирования всех остальных объектов [2, с. 152-154].

Основной целью интеграции дисциплин «Художественное проектирование» и «Колористика» является эффективное формирование профессиональных компетенций будущего дизайнера рекламы в области проектной и художественной деятельности, развитие интеллектуальных способностей, стимулирующих качества самоактуализации личности студента. Кроме того, важным фактором является оценка и проверка полученных студентами знаний.

Интегрированный курс общехудожественных и проектных дисциплин является средством повышения профессиональных компетенций будущих специалистов в области рекламы, поэтому цели и содержание разработаны с позиции их профессиональной принадлежности.

Главной целью практической части курса является формирование профессиональных компетенций посредством самореализации обучающихся через выполнение творческих работ, связанных с проектированием предметов рекламной деятельности и дизайна. Соответственно, содержание должно быть направлено на:

- освоение проектно-художественной деятельности: изучение теории дизайна и цвета, основ дизайнерской деятельности, интегрирующей законы колористики и проектирования, выработку умения оценивать качество визуальной графической информации, разработку и выполнение проектов с применением технологий дизайна и колористики;

- развитие интегрированного творческого, критического и аналитического, т.е. дизайнерского мышления в отношении: познания интегрированных законов восприятия объектов дизайна, обучения умению воспринимать соответствующую визуальную информацию;

- владение инструментарием, в том числе компьютерной графикой для творческой реализации интегрированного личного художественного потенциала в области дизайна рекламы и профессиональной самореализации при выполнении колористического проекта.

Профессиональное становление дизайнера по рекламе проходит несколько этапов, предполагающих использование совокупности развернутых во времени приемов воздействия на личность, включение ее в различные значимые виды деятельности с целью формирования профессионально важных качеств. Поэтому проектирование методики формирования профессиональных компетенций дизайнеров средствами интеграции велось в следующих направлениях:

1. Определение диагностических целей обучения и описание их в измеримых параметрах ожидаемого дидактического результата.

2. Отбор и структурирование учебного материала (определение основных разделов, тематического наполнения в соответствии со структурными и функциональными компонентами формируемой характеристики).

3. Обоснование организационно-инструментальной стороны обучения (выбор оптимальных методов, форм и средств учебно-познавательной индивидуальной и коллективной деятельности студентов, построение оптимального взаимодействия студентов и преподавателя). Распределение времени, отведенного на выполнение различных заданий, определение требуемых уровней усвоения изучаемого материала.

4. Определение процедуры контроля и измерения качества выполнения программы обучения.

Остановимся на выделенных направлениях более подробно. Определяя цели образовательного процесса, необходимо учитывать технологию целеобразования и ее различные формы. Основными из них являются: требования, предъявляемые к специалисту рынком труда, обществом; замена или корректировка целей, когда запланированный результат не получен или достигнут не полностью; преобразование неосознанных мотивов в осознанные цели. Достижение поставленной цели определяется нами через критерии сформированности профессиональных компетенций.

Весь учебный материал предусматривает отбор и структурирование содержания, доступного для осмысленного восприятия студентами, и делится на теоретическую и практические части.

Теоретическую часть: лекционные занятия с широким применением объяснительно-иллюстрированных методов, где изложение учебного материала сопровождается демонстрацией наглядных пособий-плакатов, готовых проектов изделий, а также проблемных методов, предоставляющих студентам обширную базу для смыслов творчества. Курс дает будущим рекламистам общие знания об истории проектирования, теории дизайна и современных принципах создания рекламы. Приобщение студентов к современной культуре рекламы. В общеобразовательных целях преимущественное внимание уделяется не истории происхождения рекламы, а ее возможностям, роли и месту в среде современных дизайнерских технологий, в профессиональной работе дизайнера рекламы. Важно добиться не столько свободного владения теоретическими знаниями проектных и художественных дисциплин, сколько способствовать достижению главной цели – формированию профессиональных компетенций средствами проводимого обучения. В процессе обучения студенты накапливают знания и применяют их на практике при выполнении заданий.

Практическая часть предусматривает выполнение практических заданий. Используемые практические методы способствуют формированию проектных умений и навыков, закреплению теоретических знаний. Практические задания включают блоки:

- по освоению инструментария;
- по изучению технологии разработки объектов рекламы разного направления;
- по выполнению заданий творческого характера.

При введении практических заданий в учебный процесс мы предлагаем студентам логическую последовательность задач, при которой информация, получаемая в процессе решения предыдущей задачи, необходима для решения последующей. Для осознания конечной цели всего ряда действий по решению такой последовательности задач студенту формулируется комплексное задание полностью на первом практическом занятии. Это ориентирует его на конечный результат и обозначает «траекторию» движения к этому результату. Такая организация способствует осознанию смыслов и целей, которые вводятся комплексным заданием, а освоение операционно-техническим аспектом формируемой деятельности (при решении цепочки задач) становится осмысленным и внутренне мотивированным. Общим направлением обучения явилось предъявление усложняющейся последовательности задач и заданий. Причем с ростом уровня их проблемности параллельно возрастает и уровень познавательной самостоятельности студента при их решении.

Контроль сформированности профессиональных компетенций и их составляющих осуществляется, в частности, при выполнении контрольных срезов, методом тестирования, а также в процессе выполнения практических заданий [3, с. 10-16]. Практические задания выполняются для закрепления в конце изучения теоретического материала по теме учебного плана.

В процессе интеграции происходит взаимодействие содержательной, технологической и управленческой основы; решение образовательных задач через выполнение действий, приобретение умений и навыков, опыта творческой деятельности, эмоционально-ценностного и волевого отношения к окружающему миру. Применительно к системе интеграции проектной и общехудожественной деятельности студентов категорию «непрерывность» характеризует прогностичность, взаимообусловленность и преемственность отдельных компонентов системы, обеспечивающих рост уровня профессиональной квалификации и формирование профессионально-значимых качеств личности специалиста по рекламе. Таким образом, интегрированная деятельность включает следующие блоки:

- информационный блок (знаниевый компонент компетенций);
- тестово-информационный блок (проверка усвоенных знаний, умений);
- коррекционно-информационный блок (в случае неверного ответа - дополнительное обучение);
- проблемный блок: решение задач на основе полученных знаний (компонент умений, навыков и мотивов в структуре получаемых компетенций);
- блок проверки и коррекции (закрепление всех компонентов компетенций).

Изучение следующей темы повторяет вышеприведенную последовательность. Вызвать мотивы ориентации на предстоящую учебно-профессиональную деятельность помогают приемы раскрытия значимости овладения учебной деятельностью, как необходимым условием становления профессиональной деятельности, столкновение студентов с необходимостью усвоения теоретических знаний для выполнения практического задания и реализации его на практике (создание ситуаций определения границ собственного знания и осознания, умения и неумения, демонстрация практических результатов решения производственных проблем и отсутствия у студентов соответствующего общего способа на решение).

Итак, обучение в рамках интегрированного курса можно разбить на три составляющих:

1) расширение объема знаний и представлений о художественном проектировании и колористике достигается методами интегрированного анализа различных существующих технологий и видов искусства, построения интегрированных ас-

социативных связей своих разработок с другими известными работами в области рекламы, создание студентами проектов на основе интегрированного анализа аналогов;

2) развитие интегрированного технического мастерства: необходимо не только объяснить студентам специфику выразительного языка рекламы, но показать технический механизм создания интегрированных графических объектов рекламы. Параллельно с заданиями по освоению инструментария дать студентам интегрированные творческие задания, позволяющие им активно овладеть средствами рекламного дизайна, интегрирующие законы колористики и художественного проектирования;

3) развитие умения выразить свое отношение к дизайну рекламы: обучая элементарному владению технологией создания рекламы и анализу профессиональной деятельности в среде рекламы, необходимо убедить студента в том, что при восприятии и разработке объектов рекламного дизайна главное – выражение собственных чувств и оценок.

Следуя этой направленности при обучении проектным и художественным дисциплинам, возможно перевести будущих рекламистов от сюжетного и поверхностного восприятия дизайн-деятельности на уровень соотнесения дизайн-разработок со своим личным опытом создания подобных объектов, а затем на уровень системного анализа объектов рекламы, осмысления сравнительной ценности этой работы. Ее эмоционально-смысловых качеств. Знание теории и практический опыт работы создает необходимые предпосылки для формирования у будущих дизайнеров рекламы профессиональных компетенций.

Назначение контроля освоения знаний, умений и навыков проектно-художественной деятельности состоит в том, чтобы установить степень достижения студентами обязательного уровня подготовки, получить объективную информацию о характере познавательной деятельности студентов, трудностях и типичных ошибках, определить причины их возникновения, выявить эффективность разработанной технологии обучения. На основе анализа полученной информации осуществить в случае необходимости коррекцию хода учебного процесса.

Рассмотрим применение в процессе интегрированного обучения функции контроля. Диагностической функцией контроля - проверка и оценке знаний, умений и навыков по интегрированному курсу «Художественное проектирование» и «Колористика» - мы придаем особое значение. В процессе обучения мы осуществляем следующие формы диагностики:

Текущая диагностика: осуществляется на основе выполнения студентами проблемных заданий, выполнения практических работ, а также наблюдений за активностью каждого отдельного студента. Текущая проверка позволяет судить о степени усвоения материала студентами, вносить изменения в учебный процесс с целью активизации познавательной деятельности обучаемых. Текущий (оперативный) контроль хода обучения в процессе занятий обеспечивает обратную связь между преподавателями и обучаемыми. Он позволяет корректировать учебный процесс с учетом хода усвоения учебного материала и способствует его индивидуализации [4, с. 36].

Периодическая диагностика позволяет определить соответствие знаний и умений предъявляемым требованиям после изучения каждого логически обособленного блока учебной дисциплины. Цель такой проверки заключается в определении такого необходимого качества, как системность знаний. Последняя, предусматривает умение студентом самостоятельно устанавливать связи между дидактическими единицами, работать с литературой.

Итоговая диагностика осуществляется в конце учебного курса. В учебном плане специальности "Реклама" в конце семестра запланированы зачеты по «Художественному проектированию», «Колористике» или «Макетированию», а также выполнение курсовой работы по «Художественному проектированию». Работа студентов в группе обоснована учебным планом, в котором дисциплины должны изучаться на выбор – «Колористика» или «Макетирование», поэтому в

группе должен как минимум один студент заниматься макетом изделия, изучая при этом основы дисциплины «Макетирование», другой студент при этом работает над цветовым решением проектируемого изделия, изучая при этом дисциплину «Колористика», в то же время вся группа должна знать основы проектирования. Контроль осуществляется через выполнение студентами тестов по теоретическому материалу и текущих практических заданий, которые оцениваются по следующим критериям:

- выполнение проекта творчески, придерживается собственного плана ведения творческой работы;
- использование различных информационных каналов в процессе работы над проектом;
- оценка логики построения учебного и творческого проекта;
- оценка соответствия результата деятельности исходным данным;
- оценка исходя из внутренних критериев значимость каждого продукта деятельности, как стадии творческого процесса;
- оценка значимости, как творческого продукта, так и каждого этапа творческого процесса, исходя из внешних критериев.

Кроме того, запланированная в учебном плане курсовая работа по дисциплине «Художественное проектирование» позволит сделать студентам первый шаг к выполнению на 5 курсе других работ, в том числе выпускной квалификационной. Оценка работы осуществляется в условиях просмотровой системы – каждый преподаватель оценивает работу с точки зрения требований своей дисциплины, поэтому мы не настаиваем на интеграции именно такого количества дисциплин, скорее всего при расширении круга дисциплин участвующих в интегрированном процессе повышение уровня профессиональной компетенции будет более ощутимым, но реализация такой интеграции требует достаточно глубокой проработки.

Курсовая работа оформляется в соответствии с требованиями, задание на выполнение студент получает индивидуально.

Библиографический список

1. Фомин, Н.В. Теоретическая модель конкурентоспособного специалиста // Инновации в образовании. – 2004. - № 3.
2. Общая педагогика: уч.-метод. пособие для вузов / Е.И. Шулева [и др.]. – Магнитогорск: МаГУ, 2005.
3. Найн, А.Я. Организация педагогического эксперимента, его составные части / А.Я. Найн, З.М. Уметбаев. – Магнитогорск, 2002.
4. Сумцова, Н.В. Обеспечение качества образования: пути повышения эффективности учебного процесса / Н.В. Сумцова, В.Н. Едронova // Высшее образование сегодня. – 2003. - № 6.

Bibliography

1. Fomin, N.V. Teoreticheskaya model' konkurentosposobnogo specialista // Innovacii v obrazovanii. - 2004. - № 3.
 2. Obschaya pedagogika: uch. -- metod. posobie dlya vuzov / E. I. Shuleva [i dr.]. - Magnitogorsk: MaGU, 2005.
 3. Najn, A.Ya. Organizaciya pedagogicheskogo jksperimenta, ego sostavnye chasti / A. Ya. Najn, Z. M. Umetbaev. - Magnitogorsk, 2002.
 4. Sumcova, N.V. Obespechenie kachestva obrazovaniya: puti povysheniya jffektivnosti uchebnogo processa / N. V. Sumcova, V. N. Edronova // Vysshee obrazovanie segodnya. - 2003. - № 6.
- Статья поступила в редакцию 31.05.11*

УДК 159.923.2

Shalko E.N. Studying the role of the teacher and organizer in the development of self-consciousness participating in social and organizational activities. The analysis of correlations between personality traits of a teacher, an organizer with the components of self-consciousness of adolescents participating in social and organizational activities. These results indicate that the complex "inefficient" personal qualities of the teacher not only prevents further effective development activities, but the full development of self-consciousness of the teenager.

Key words: the self-consciousness, self-relation, self-concept, locus of control, self-esteem, level of aspiration, socially-organizational activity, the level of formation activity, personality profile.

Прохождение внешней экспертизы с участием в творческих конкурсах, конференциях и семинарах (формирование способности применения набора навыков и приемов в освоении курса, позволяет формировать компетентность студентов в профессии).

Разработанный нами интегрированный курс способствует повышению уровня профессиональных компетенций специалистов рекламы, который определяется через выполнение творческого проекта. При этом студент обладает способностью оценивать, основываясь на четких критериях, значение того или иного теоретического материала для конкретной задачи. Критерии могут быть как внутренними (структура, логика), так и внешними (соответствующими намеченной цели). Кроме того, уровень сформированности компетенций оценивается следующим комплексом интегрированных показателей:

- интегрированные в области колористики и проектирования теоретические знания;
- интегрированные профессиональные умения;
- степень сформированности интегрированной рефлексивной позиции;
- степень сформированности интегрированных профессиональных мотивов, активность и самостоятельность в процессе познания интегративного курса.

Таким образом, при разработке основных положений интегрированного курса, была выбрана форма процесса интеграции и его сущность: определен системообразующий фактор, переработан состав и установлены связи и зависимости компонентов интегрирования. На основе учебного плана распределены часы по темам и видам работ, определены методические ориентиры интегрированного курса. Кроме того, определены диагностические функции контроля по оценке уровня эффективности интегрированного новообразования, положительно влияющие на формирование профессиональных компетенций.

Е.Н. Шалько, аспирант ВСГАО, г. Ангарск, E-mail: Elena_shalko@mail.ru

ИЗУЧЕНИЕ РОЛИ ПЕДАГОГА-ОРГАНИЗАТОРА В РАЗВИТИИ САМОСОЗНАНИЯ ПОДРОСТКОВ, УЧАСТВУЮЩИХ В ОБЩЕСТВЕННО-ОРГАНИЗАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В статье представлен анализ корреляционных связей личностных качеств педагога-организатора с компонентами самосознания подростков, участвующих в общественно-организационной деятельности. Полученные результаты свидетельствуют о том, что комплекс «неэффективных» личностных качеств педагога не только препятствует дальнейшему эффективному развитию деятельности, но и полноценному развитию самосознания подростка.

Ключевые слова: самосознание, самоотношение, Я-концепция, локус контроля, самооценка, уровень притязаний, общественно-организационная деятельность, уровень сформированности деятельности.

Вся история детского движения – как международного, так и отечественного подтверждает, что потребность подростков в объединении, в совместной деятельности, в неформальном общении за пределами государственного образовательного учреждения – есть фактор объективный, так же как и объективна необходимость значимого взрослого рядом с подростками. Взрослые, работающие и входящие в подростковые общественные организации, являются общественной группой, участвующей в воспитании личностном развитии подростков через их добровольные самостоятельные организации и берущей на себя социальную ответственность за то, чтобы представлять и защищать интересы подростков, в частности, их право на объединение в организации. Увлеченный, вдохновленный, высоконравственный, понимающий взрослый – одно из первых и основных условий рождения, создания и развития организации [1; 2].

Для того, чтобы взрослый действительно стал образцом поведения для подростка, между ними должны установиться глубокий личный контакт, сердечность, взаимное понимание, что обуславливает эффективность общения, его воспитательную силу. С одной стороны, это находит выражение в интенсивности, прочности и глубине усвоения подростком (в процессе подражания и сопереживания) нравственных позиций значимых взрослых, проявляющихся в их привычках, обычаях, суждениях и оценках, в их отношении к другим людям, общественным событиям, поступкам окружающих и т.д. С другой стороны, это проявляется в особой чувствительности, предрасположенности подростка к внушению со стороны взрослых, их сознательным установкам, касающимся его поведения [3; 4].

Все вышесказанное определило цель исследования, заключающуюся в изучении роли педагога-организатора в развитии самосознания подростков, участвующих в общественно-организационной деятельности.

Реализация заявленной цели привела к предположению о том, что влияние личности педагога-организатора на развитие самосознания является сложным и динамичным, зависящим от степени включенности подростка в общественно-организационную деятельность и актуального уровня развития его самосознания.

Для доказательства данного предположения было опрошено 30 педагогов. Исследование личностных качеств проводилось с помощью методики В.М. Мельникова и Л.Т. Ямпольского «Общая оценка личности». Диагностика уровня сформированности общественно-организационной деятельности подростков осуществлялась с помощью методики О.В. Лишина и В.М. Сергеева.

Сопоставив данные, характеризующие самосознание подростков на исполнительских уровнях с личностными качествами педагогов, были получены следующие результаты: из 42 выявленных связей для 12 характерна высокая степень корреляции, для 1 – очень высокая, для остальных – средняя выраженность степени корреляции (рис.1).

Наибольшее количество связей обнаружено с такими личностными характеристиками, как депрессия и интроверсия. Связи депрессии педагога со всеми компонентами самосознания (самоотношение, Я-концепция, самооценка, уровень

притязаний, локус контроля) подростков характеризуются средней степенью выраженности корреляции. В целом, можно сказать, что чем менее жизнерадостны, энергичны, уверены в своих силах, успешны в выполнении различных видах деятельности будут педагоги-организаторы, тем реже подростки испытывают доверие к себе, одобряют себя, чаще готовы к самообвинению. Также перечисленные качества педагогов-организаторов связаны с проявлениями экстернальности в области неудач, с оцениванием подростками собственной уверенности, нежеланием обладать более развитыми способностями.

Связи интроверсии педагогов-организаторов с Я-концепцией и уровнем притязаний – преимущественно высокой степени выраженности. Чем интровертированнее педагоги, чем менее выражена их активность, честолюбие, лидерство и социальная ловкость, тем менее выражены у подростков склонность к соперничеству, желание стать энергичным, упорным и настойчивым человеком, обладающим социально успешным характером и высоко развитыми способностями, стремящимся помогать другим людям.

Между психотизмом педагогов-организаторов, самоотношением, Я-концепцией и уровнем притязаний подростков выявлены достаточно сильные корреляционные связи. Анализ данных связей позволил сделать вывод о том, что чем более обособлены, отгорожены от внешнего мира педагоги, тем меньше подростки верят в свои силы, способности, самостоятельность, хуже понимают себя, не считают себя ответственными по отношению к другим людям, а желают видеть себя более жесткими и враждебными.

Корреляционные связи между робостью педагогов-организаторов и самоотношением и локусом контроля подростков характеризуются сильной степенью выраженности. В целом можно сказать, что чем не решительнее, зависимее педагоги-организаторы, тем менее развит самоконтроль, самоуверенность, тем негативнее самоотношение подростков в целом, тем менее выражено желание работать над своим характером.

Корреляционный анализ совестливости педагогов, самоотношения, самооценки и уровня притязаний подростков показал наличие связей средней степени выраженности. Можно сделать вывод о том, что чем уважительнее педагоги-организаторы относятся к законам, чем строже соблюдают этические стандарты, чем порядочнее и аккуратнее они в делах и поступках, тем выше вера подростка в себя, свои способности и возможности, тем лучше развит самоконтроль, самоуверенность. Также можно сказать, что моральные принципы педагога являются «запускающим механизмом» формирования социально одобряемого характера подростка.

Относительно связей невротизма педагогов-организаторов с самоотношением, локусом контроля и уровнем притязаний подростков можно говорить о том, что чем выше тревожность, возбудимость, истощаемость педагогов, тем чаще вину за свои неудачи и состояние здоровья подростки перекладывают на окружающих и (или) внешние обстоятельства, тем менее интересны для самих себя и окружающих (по их мнению), тем хуже оценивают свой характер.

Сила связей общительности педагогов с самооощением и Я-концепцией подростков варьируется от средней до высокой степени выраженности. Анализ совокупности данных связей позволяет сделать вывод о том, что чем скуднее эмоциональные проявления педагогов, чем стереотипнее их поведение, тем выше готовность подростков к самообвинению, тем больше трудностей в интерперсональных контактах подростка на основе неуверенности в себе, тем ниже склонность к сотрудничеству, кооперации, тем менее энергичны, доминантны, компетентны и успешны в делах данные подростки.

Компоненты самосознания (Я-концепция и уровень притязания) подростков также оказались связаны с эстетической впечатлительностью педагогов. Т.е. чем богаче воображение, чем увлеченнее педагоги, тем деликатнее, добрее, сострадательнее желает видеть себя подросток, тем выраженнее его желание изменить в лучшую сторону свой характер.

Анализируя связи расторможенности педагогов-организаторов с самооощением и Я-концепцией подростка, можно сделать вывод о наличии средней и высокой корреляционной связи между ними. В целом можно сказать, что чем менее разговорчивы, скованны и неуверенны в себе педагоги, тем ниже оценивают свой авторитет подростки, тем более агрессивными хотят стать в будущем.

Также были обнаружены связи (средней и высокой степени выраженности) между общей активностью педагогов, компонентами самооощения и Я-концепции подростков. Т.е. чем пассивнее педагоги в достижении поставленных целей, чем они безынициативнее и малоподвижны, тем менее развит самоконтроль и лидерские качества у подростков.

Исследование взаимосвязей компонентов самосознания подростков, чья деятельность сформирована на групповых уровнях, с личностным профилем педагога показывает снижение актуальности данного влияния. Так, на личностно-

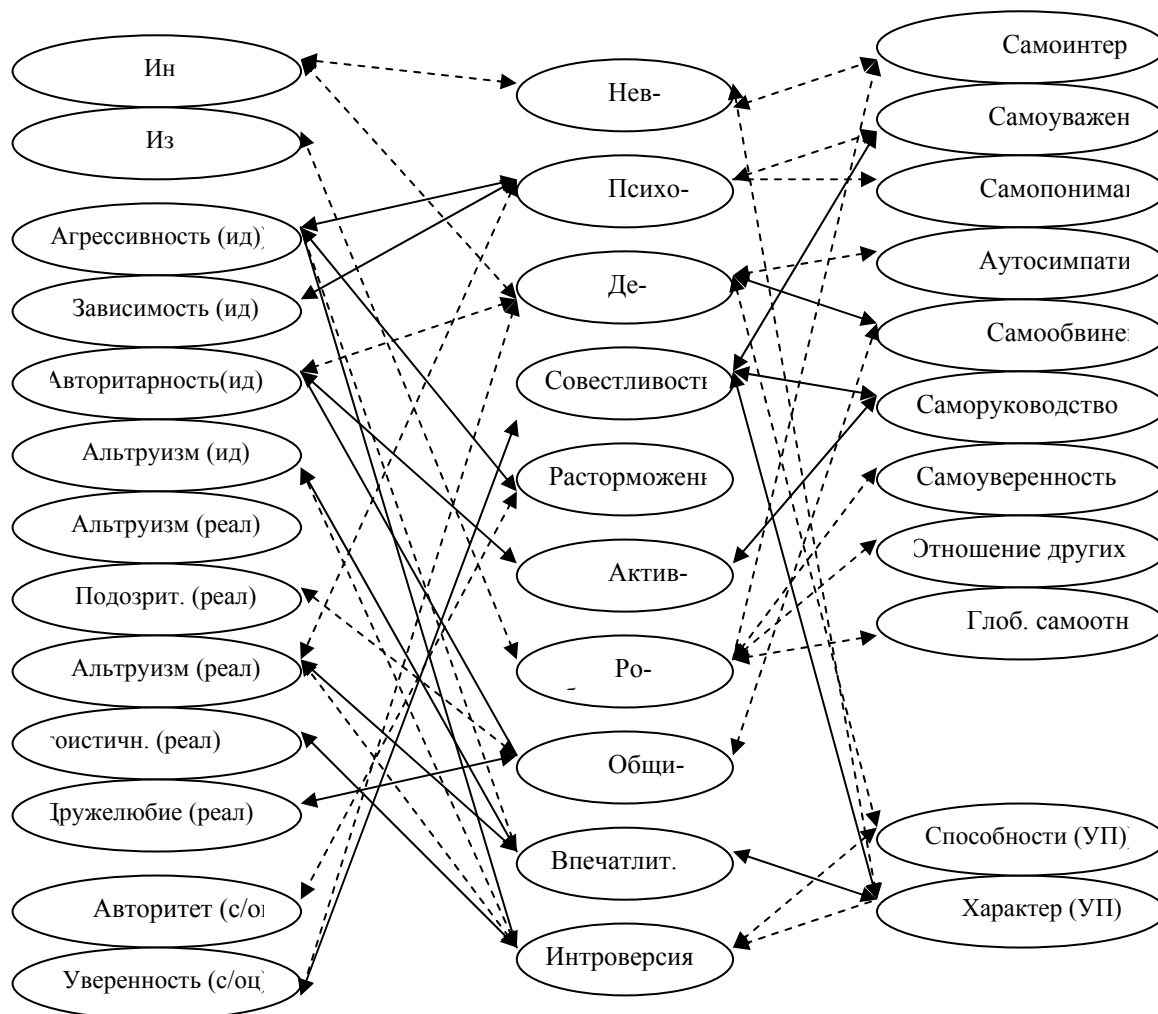
групповом этапе в группе «эффективных» педагогов обнаружено всего три значимых связи между общительностью педагога, реальном представлении подростка о собственном дружелюбии ($r = 0,563$) и альтруизмом ($r = 0,682$); смелостью педагога и самоуверенностью подростка ($r = 0,615$). На коллективно-групповом этапе статистически значимых связей обнаружено не было.

В группе «неэффективных» педагогов на личностно-групповом этапе зафиксировано пять связей, среди которых наибольшее количество корреляций обнаружено с таким личностным качеством, как депрессия.

Так, чем сильнее погружены педагоги в свои переживания, чем они угрюмее и отгороженнее, тем с меньшей симпатией относятся к себе подростки ($r = 0,739$); тем труднее им разобраться в самих себе ($r = 0,692$) и отнестись к себе с симпатией ($r = 0,548$); тем чаще они перекладывают ответственность за происходящее на других ($r = 0,749$). Также, обнаружена значимая связь между интроверсией педагогов и оцениванием уверенности подростками.

На коллективно-групповом этапе статистически значимых связей не выявлено.

Таким образом, выдвинутое предположение о влиянии личности педагога-организатора на развитие самосознания подростка-участника общественно-организационной деятельности, было обосновано данными количественного, качественного и корреляционного анализа. Так, комплекс «неэффективных» личностных качеств педагога не только препятствует дальнейшему эффективному развитию деятельности, но полноценному и развитию самосознания подростка. Переход на групповые уровни сформированности деятельности способен снизить степень влияния личностного профиля педагога-организатора.



рировать научные и практические знания в целях эффективной организации тренировочного процесса спортивного коллектива для успешного решения поставленных задач.

Тенденции развития высшего образования характеризуются переходом к интенсивным формам обучения, поиском в уже сложившихся системах внутренних ресурсов повышения качества подготовки специалистов за счет совершенства структуры, внедрения новых технологий, методов и форм реализации содержания образования.

Повышение эффективности учебного процесса, нам видится в выявлении и создании педагогических условий формирования профессиональной компетентности будущих специалистов в процессе обучения, так как именно в период учебно-профессиональной деятельности происходит становление индивидуально-психологических особенностей личности, профессионально важных качеств, которые специфичны для будущей деятельности.

В научной литературе под педагогическими условиями понимают существенный компонент педагогической деятельности, интегрирующий в себе определенную совокупность мер педагогического процесса, направленных на достижение поставленной цели. Под «совокупностью мер» ученые понимают внешние характеристики педагогического процесса – содержание, формы, методы, педагогические приемы и средства материально-пространственной среды, ориентированные на определенные взаимоотношения с внутренним миром будущих специалистов – потребностями, интересами, ценностными ориентациями и т.д. [8].

Цель, с которой создаются педагогические условия, существенные характеристики планируемого результата, и особенности среды, в которой осуществляется процесс достижения цели, в свою очередь, определяют выбор адекватных психолого-педагогических условий [7, с. 56].

В образовании педагогические условия тесно связаны с понятием «педагогический процесс», поскольку условия проявляются именно в педагогическом процессе и создаются с целью его оптимизации. Сам педагогический процесс – это функциональная характеристика педагогической системы, ведущий фактор ее личностно-развивающего потенциала. Элементами педагогической системы являются: цели и задачи; субъект (преподаватель) и объект-субъект (учащийся), их взаимодействие; условия и принципы построения работы; содержание и организационные формы; средства, способы и методы; контроль и коррекция; результаты и их оценка [9]. Позитивное воздействие педагогического процесса определяется совокупностью «влияния проводимых занятий, их содержания, методики, стиля преподавания, личности преподавателя» [10, с. 290].

При выявлении педагогических условий мы в полной мере осознавали и учитывали, что отдельные, случайно выбранные педагогические условия не могут существенно повлиять на формирование профессиональной компетентности будущего тренера. Поэтому необходим гибкий, динамично развивающийся комплекс, учитывающий развертывание данного процесса в оптимальном режиме.

В первую очередь для формирования профессиональной компетентности необходима стратегия, которая предполагает:

- целостность, непрерывность и преемственную взаимосвязь всех дисциплин подготовки будущего специалиста;
- направленность содержания учебного материала, форм, методов и средств обучения каждой из дисциплин на развитие профессиональной компетентности;
- отражение в каждой из дисциплин подготовки специалистов компонентов их профессиональной деятельности путем решения задач, моделирующих, имитирующих или отражающих профессиональную деятельность;
- погружение студентов в активную профессиональную деятельность на всех этапах непрерывной тренерско-педагогической практики [11].

Анализ исследований, посвященных выявлению педагогических условий, способствующих решению тех или иных образовательных задач, позволяет констатировать, что большинство ученых выделяют в них три основных группы:

- 1) информационные (содержание образования; когнитивная основа педагогического процесса);
- 2) технологические (формы, средства, методы, приемы, этапы, способы организации образовательной деятельности обеспечивающие процессуально-методическую основу педагогического процесса);
- 3) личностные (поведение, деятельность, общение, личностные качества субъектов образовательного процесса; психологическая основа образовательного процесса) [12].

Учитывая данную классификацию педагогических условий, нами выявлены основные условия, обеспечивающие эффективность развития профессиональной компетентности будущих специалистов физической культуры и спорта в системе профессионального образования:

1. Организационно-методические условия:
 - обеспечение преемственности дисциплин в организации учебно-познавательной деятельности;
 - внедрение современного научно-обоснованного комплекса методов обучения, соответствующих задачам формирования профессиональной компетентности будущих тренеров;
 - интеграцию разнообразных форм организации учебной деятельности студентов в условиях информатизации образования;
 - овладение методами современных ИКТ, ориентированных на реализацию психолого-педагогических и учебно-воспитательных целей образования студентов в ходе дальнейшей профессиональной деятельности;
 - введение в содержание курсов общепрофессиональных дисциплин и дисциплин специализации материала, направленного на формирование у будущих тренеров профессиональной компетентности;
 - разработка и внедрение элективных курсов, направленных на формирование профессиональной компетентности;
 - организация тренерской практики, основные принципы которой: единство теории и практики, профессиональная целесообразность [13];

Методические условия представлены системой дидактических средств – традиционных и инновационных. Большое внимание уделяется использованию информационных технологий в учебно-воспитательном процессе.

2. Содержательно-конструктивные условия включают в себя:

- проектирование образовательной и воспитательной деятельности будущего тренера, соответственно его профессиональной деятельности;
- проектирование методики формирования профессиональной компетентности будущего тренера.

3. Психолого-педагогические условия способствуют:

- формированию готовности к профессиональной деятельности;
- мотивационно-ценностному отношению к будущей профессиональной деятельности;
- формированию активной жизненной позиции;
- направленность учебно-воспитательного процесса на раскрытие, дальнейшее развитие и совершенствование способностей и личностных качеств студентов;
- соответствие содержания профессионального обучения с основными особенностями профессиональной деятельности;
- оптимальное сочетание различных форм организации учебного процесса в вузе, создание условий для самостоятельной и творческой работы студентов;
- рациональное применение инновационных методов и средств обучения на различных этапах профессиональной подготовки;

- мониторинг подготовки специалистов на каждом этапе реализации модели формирования профессиональной компетентности;

- целенаправленное формирование структурных составляющих профессиональной компетентности тренера по виду спорта.

Из всего многообразия условий способствующих качественной подготовки специалиста, наиболее эффективными для формирования профессиональной компетентности тренера по спорту в процессе профессиональной подготовки, учитывая специфику учебного процесса ВКГУ им.С. Аманжолова будут следующие:

1) качественный профессиональный отбор абитуриентов на вступительных экзаменах в вуз;

2) применение методик экспертной диагностики и самодиагностики формирования профессиональной компетентности у студентов на этапах обучения в вузе;

3) системное объединение дисциплин, прежде всего профилирующих, с ориентацией на целостную профессиональную деятельность;

4) структурирование процесса обучения в соответствии с исходным уровнем спортивной подготовленности, мотивации, педагогических способностей и избранной направленностью тренерской деятельности;

5) систематическое изучение дисциплин способствующих формированию профессиональной компетентности на всем протяжении обучения в вузе;

6) повышение уровня профессиональной технико-тактической подготовки студентов за счет увеличения часов практических дисциплин;

7) использование методов активного обучения в сочетании с традиционными средствами и методами (в частности создания в процессе обучения мотивационно-стимулирующих ситуаций);

8) использование инновационных технологий обучения (контекстного обучения).

9) целенаправленное формирование структурных составляющих профессиональной компетентности тренера по виду спорта.

Выделенные педагогические условия окажут положительное воздействие на формирование профессиональной компетентности тренера по спорту в процессе обучения в вузе. В процессе их реализации будут созданы предпосылки того, что студент будет осознавать постановку самой задачи, оценивать новый опыт, контролировать эффективность собственных действий. При таком обучении он освоит новые виды опыта: выявит и идентифицирует проблемы, приобретет навыки исследования, проектирования и сотрудничества.

Библиографический список

1. Концепция развития образования Республики Казахстан до 2015 года // Наука и высшая школа Казахстана. – Астана, 2003.
2. Кузьмина, Н.В. Акмеологическая теория повышения качества подготовки специалистов образования. - М., 2001.
3. Маркова, А.К. Психология профессионализма. – М.: Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996.
4. Зимняя, И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004.
5. Татур, Ю.Г. Компетентность в структуре модели качества подготовки специалиста // Высшее образование сегодня. - 2004.- № 3.
6. Сейтешев, А.П. Теоретико-методологические основы современной профессиональной педагогики. – Алматы; Гылым, 1993.
7. Хазова, С.А. Компетентность конкурентноспособного специалиста по физической культуре и спорту: монография, 2010.
8. Муратова, Г. Педагогические условия формирования информационной компетентности будущего учителя // Высшая школа Казахстана. – Астана. - 2008. - № 2.
9. Бабанский, Ю.К. Проблемы повышения эффективности педагогических исследований. - М.: Педагогика, 1982.
10. Столяренко, А.М. Психология и педагогика: учеб. пособие для вузов. - М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2001.
11. Никитина, Л. Технология формирования профессиональной компетентности / Л. Никитина, Ф. Шагеева, В. Иванов // Высшее образование в России. – 2006. - № 9.
12. Тулегенова, А.Г. Некоторые психолого-педагогические условия оптимизации учебно-воспитательного процесса [Э/р]. - <http://www.crimea.edu/tnu/magazine/scientist/edition3/n03019.html>
13. Магин, В.А. Модель системы профессиональной подготовки специалистов по физической культуре и спорту на основе инновационных технологий // Теория и практика физической культуры. – 2006. - № 4.

Bibliography

1. Konceptiya razvitiya obrazovaniya Respubliki Kazahstan do 2015 goda // Nauka i vysshaya shkola Kazahstana. - Astana, 2003.
2. Kuz'mina, N.V. Akmeologicheskaya teoriya povysheniya kachestva podgotovki specialistov obrazovaniya. - M., 2001.
3. Markova, A.K. Psihologiya professionalizma. - M.: Mezhdunarodnyy gumanitarny fond "Znanie", 1996.
4. Zimnyaya, I.A. Klyuchevye kompetentnosti kak rezul'tativno-celevaya osnova kompetentnostnogo podhoda v obrazovanii. - M.: Issledovatel'skiy centr problem kachestva podgotovki specialistov, 2004.
5. Tatur, Yu. G. Kompetentnost' v strukture modeli kachestva podgotovki specialista // Vysshee obrazovanie segodnya. - 2004. - № 3.
6. Sejtshhev, A. P. Teoretiko-metodologicheskie osnovy sovremennoj professional'noj pedagogiki. - Almaty; Gylym, 1993.
7. Hazova, S.A. Kompetentnost' konkurentnosposobnogo specialista po fizicheskoy kul'ture i sportu: monografiya, 2010.
8. Muratova, G. Pedagogicheskie usloviya formirovaniya informacionnoj kompetentnosti buduschego uchitelya // Vysshaya shkola Kazahstana. - Astana. - 2008. - № 2.
9. Babanskij, Yu. K. Problemy povysheniya jffektivnosti pedagogicheskikh issledovanij. - M.: Pedagogika, 1982.
10. Stolyarenko, A. M. Psihologiya i pedagogika: ucheb. posobie dlya vuzov. - M.: YUNITI-DANA, 2001.
11. Nikitina, L. Tehnologiya formirovaniya professional'noj kompetentnosti / L. Nikitina, F. Shageeva, V. Ivanov // Vysshee obrazovanie v Rossii. - 2006. - № 9.
12. Tulegenova, A.G. Nekotorye psihologo-pedagogicheskie usloviya optimizacii uchebno-vospitatel'nogo processa [Eh/r]. - <http://www.crimea.edu/tnu/magazine/scientist/edition3/n03019.html>

13. Magin, V.A. Model' sistemy professional'noj podgotovki specialistov po fizicheskoj kul'ture i sportu na osnove innovacionnyh tehnologij // *Teoriya i praktika fizicheskoj kul'tury*. - 2006. - № 4.

Статья поступила в редакцию 07.06.11

УДК 378.147

Kugusheva T.V. PEDAGOGICAL CONDITIONS OF FORMATION OF ECOLOGICAL THINKING OF STUDENTS OF HIGHER EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS IN THE CONTEXT OF ECOLOGICAL EDUCATION. A complex of pedagogical conditions necessary for realization of the model of Ecological Thinking of Students of Higher Educational Establishments has been presented. Their essence is considered, a matrix of pedagogical conditions in the process of ecological education and measures providing their implementation have been presented.

Key words: ecological thinking, pedagogical conditions, personality-oriented and synergetic approach in ecological education, symbolic-contextual education, need for self-perfection of a student.

Т.В. Кугушева, соискатель ИЖГТУ, г. Чайковский, E-mail: tvk-71@mail.ru

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ У СТУДЕНТОВ ВУЗОВ В КОНТЕКСТЕ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Представлен комплекс педагогических условий, необходимых для реализации модели формирования экологического мышления у студентов вузов. Рассматривается их сущность, представлена матрица педагогических условий в процессе экологического образования, меры, обеспечивающие их реализацию.

Ключевые слова: экологическое мышление, педагогические условия, личностно-ориентированный и синергетический подходы в экологическом образовании, знаково-контекстное обучение, потребность в самосовершенствовании студента.

В понятийно-терминологическом словаре понятие «экологическое мышление» рассматривается как «установление причинно-следственных связей, вероятностных и прогностических, а также других видов связей, выяснение причин, сущности и путей решения проблем в ситуациях нравственного выбора и прогноза; основа правильного гражданского отношения к окружающей среде» [1, с. 86].

Современные изменения, происходящие в стране и мире, захватывают как экономическую, так и социальную сферы, что обуславливает необходимость формирования личности, которая должна обладать новым типом мышления. Человек должен быть способен к успешному, творческому и созидательному решению жизненных и профессиональных экологических проблем, встающих перед ним.

Поэтому, одной из задач высшего профессионального образования является подготовка квалифицированных специалистов, которые, во-первых, могут свободно владеть выбранной им профессией и быть готовыми к профессиональному и карьерному росту, а, во-вторых, уметь моделировать и прогнозировать будущее развитие общества и социоприродных систем. Выпускник вуза должен уметь, на основе применения экологических знаний, принимать ответственные управленческие решения и реализовывать их на практике.

Экологическое образование - процесс и результат усвоения систематических знаний, умений и навыков в обл. воздействия на окружающую среду, состояния окружающей среды и последствий изменения окружающей среды. Термин введен на конференции, организованный Международным союзом охраны природы (МСОП) в 1970 г. [2].

Занимаясь проблемой формирования экологического мышления у студентов вузов в контексте экологического образования, мы попытались определить комплекс педагогических условий, необходимых для эффективного функционирования модели экологического образования значимых, как для профессиональных, так и личностных качеств выпускника вуза.

Для выявления педагогических условий нами были намечены следующие пути:

- определение социального заказа общества высшей школе;
- анализ научной литературы и эффективного педагогического опыта по проблеме исследования.

В настоящее время общество испытывает потребность в высокообразованных специалистах, наряду с профессионализмом увеличилась потребность в людях с высокой общей культурой, сознательно принимающих решения и несущих ответственность за свои поступки. В связи с этим возросли требования к формированию личности современного выпускника.

На современном этапе образовательной системы экологическое образование является приоритетным направлением обучения и воспитания на всех образовательных уровнях. Согласно Указу Президента РФ № 889 от 4 июня 2008 года, предписана необходимость рассмотреть вопрос о включении в федеральные государственные образовательные стандарты основ экологических знаний [3].

Не стоит также забывать о существовании Закона «Об охране окружающей среды» № 7 от 10.01.2002 (изменения от 29.12.2010), который в главе XIII «Основы формирования экологической культуры» предписывает: «в целях формирования экологической культуры и профессиональной подготовки специалистов в области охраны окружающей среды устанавливается система всеобщего и комплексного экологического образования, включающая в себя дошкольное и общее образование, среднее, профессиональное и высшее профессиональное образование, послевузовское профессиональное образование, профессиональную переподготовку и повышение квалификации специалистов...» [4].

В нашей работе предпринята попытка выявить комплекс педагогических условий для успешного освоения общекультурных компетенций в экологическом образовании.

Высшая школа на сегодня находится в стадии реформирования. При переходе в 2011 году на новый федеральный образовательный стандарт, предмет «экология» не будет входить в базовую часть преподаваемых дисциплин математического и естественнонаучного цикла. Компетенции, формирующие экологические знания и умения, должны быть сформированы либо в вариативной части, либо в курсах по выбору студента, которые определяет вуз.

Согласно новому стандарту, ориентирующемуся в целом на потребителя, большинство предметов формируется на основе запроса заказчика. В результате выбор дисциплин в большинстве будет сделан в пользу профессионального роста, а не в пользу общекультурных и общепрофессиональных предметов [5].

Проведенное нами исследование ФГОС ВПО нового поколения показало, что среди 171 направления подготовки бакалавров всего лишь 36% (62 направления) имеют в базовой части дисциплин математического и естественнонаучного цикла предмет «экология». Необходимо отметить, что в большинстве случаев – это направления подготовки инженерно-технического характера (приборостроение и оптотехника, электронная техника, архитектура и строительство и др.) и естественных наук (биология, география, экология и природопользование и др.).

Подготовка и обучение профессиональных специалистов-экологов в высших учебных заведениях России ведется непосредственно в области классической экологии (на базе биологических и географических факультетов университетов), химической экологии (на химических факультетах вузов) и инженерной экологии (в технических вузах). Тем не менее, в настоящее время современному обществу требуются специалисты, имеющие общекультурное и профессиональное представление в области экологии: преподаватели, менеджеры, юристы, социальные работники, специалисты сельского хозяйства и другие, подготовка которых не предусмотрена образовательным стандартом.

Изучив и проанализировав психолого-педагогическую литературу и литературу, отражающую вопросы экологического образования и воспитания, мы пришли к выводу, что актуальность формирования экологического мышления у студентов вузов признана многими исследователями: С.Н. Глазачевым, В.И. Вернадским, С.В. Клубовым, О.В. Овсянниковой, Л.Л. Прозоровым. Методологические основы разработки педагогических условий отражены в трудах Ю.К. Бабанского, А.С.Белкина, Н.Д. Богдановской, В.Л. Муравьева, В.В. Нестерова, Л.П. Качалова, Н.Ю.Посталюк, И.П.Подласого и др. Для успешного процесса формирования экологического мышления необходимо создать определенные педагогические условия в образовательном процессе.

Понятие «условие» относится к числу философских категорий, которое трактуется, во-первых, как среда, в которой человек пребывает и не может существовать, а во-вторых, как обстановка, где что-либо происходит [6]. Педагогические же

условия – это «обстановка, при которой компоненты учебного процесса представлены в наилучшем взаимодействии и которая дает возможность учителю плодотворно работать, руководить учебным процессом, а учащимся – успешно трудиться» [7, с. 125].

На основе разработанной нами модели формирования экологического мышления у студентов вузов, которая должна обеспечивать формирование разумного и ответственного отношения к природному и социальному миру в результате трансформации идеалов в глубокие личностные потребности, был разработан комплекс педагогических условий, которые были поделены на группы:

1. педагогические условия, относящиеся к личностной характеристике обучающихся и детерминирующие обучающий процесс (лично-ориентированный подход в обучении);

2. педагогические условия, формирующие отношение обучающегося к собственной деятельности (формирование потребности в самосовершенствовании студента вуза);

3. педагогические условия, основывающие образовательный процесс, его обстоятельства и деятельность (применение синергетического подхода в экологическом образовании, применение в образовательном процессе у студентов вуза знаково-контекстной технологии);

4. педагогические условия, обеспечивающие учебно-воспитательный процесс (формирование различных видов и форм контроля для определения соответствия (или несоответствия) индивидуальных образовательных достижений основным показателям результатов подготовки, формирования экологического мировоззрения и мышления).

Цель образовательного процесса – субъект индивидуальный (дошкольник, школьник, студент) и субъект коллективный (класс, группа), поэтому на наш взгляд предлагаемые педагогические условия не являются рядоположными, их можно представить в виде матрицы, уровни которой отражают степень близости к субъекту педагогической деятельности в рамках исследуемой нами модели формирования экологического мышления (таблица 1).

Таблица 1

Матрица педагогических условий реализации модели формирования экологического мышления у студентов вузов

Уровень образовательного процесса	Педагогическое условие	Компоненты, формирующие педагогические условия				
		Отношение обучающегося к экологической деятельности	Коммуникабельность		Взаимодействие обучающегося с окружающей средой (ОС)	Взаимоотношение педагога-обучающийся
			В группе	С педагогами		
1. Личностная характеристика обучающегося	Личностно-ориентированный подход в обучении	Уровень подготовки обучающегося, его способность к осуществлению деятельности	Способность обучающегося к общению с одноклассниками	Способность обучающегося к общению с педагогами	Опыт взаимодействия обучающихся с ОС	Ожидание обучающегося от деятельности педагога
2. Отношение обучающегося к собственной деятельности	Формирование потребности в самосовершенствовании обучающегося вуза	Субъективное отношение к экологической деятельности	Отношение обучающегося к взаимоотношению в вузе, группе	Отношение обучающегося к педагогам вуза	Формирование экологического мышления в процессе обучения	Отношение к экологической деятельности педагога
3. Образовательный процесс, его обстоятельства и деятельность	Применение синергетического подхода в экологическом образовании	Стремление к единой цели на всех уровнях экологического образования	Межличностные взаимоотношения в группе	Взаимоотношение «педагог + обучающийся»	Характеристика взаимодействия образовательного учреждения с ОС	Возможность регулярного сотрудничества с педагогом
	Применение в образовательном процессе у студентов вуза знаково-контекстного метода обучения	Способность и умение практического применения теоретических знаний	Управление процессом взаимоотношения в группе	Взаимоотношения между педагогом и обучающимся	Проектирование обучающегося при взаимодействии с ОС	Практическая деятельность с совместной деятельностью педагога

4. Обеспечение учебно-воспитательного процесса	Формирование различных видов и форм контроля	Методическое обеспечение учебного процесса	Преобразование параметров взаимоотношений в группе в учебно-воспитательный процесс	Кадровое обеспечение (наличие специалиста по дисциплине)	Нормативное обеспечение образовательного процесса	Материальное обеспечение деятельности педагога
--	--	--	--	--	---	--

Современная система образования и воспитания должна создаваться с целью обеспечения эффективности подготовки личности для жизни в условиях существующей экологической ситуации, кроме того с необходимостью согласовывать потребности и действия общества с предельно-допустимыми нагрузками на природу. Выпускник вуза должен обладать экологическим мышлением и быть способен принимать экологически-оправданные решения не только в области специализации, но и в жизненных, житейских проблемных ситуациях. Эффективное экологическое образование необходимо ори-

ентировать на практику, что, несомненно, повысит культуру общества и, как следствие, приведет к улучшению состояния окружающей среды.

Разработанная нами матрица педагогических условий в экологическом образовании высших учебных заведений позволит реализовать модель формирования экологического мышления у студентов вузов. Преподаватель, вовлеченный в образовательный процесс дисциплины, является ответственным за реализацию условий, что должно быть отмечено в индивидуальном плане преподавателя.

Библиографический список

1. Клубов С.В. Геоэкология: русско-английский понятийно-терминологический словарь / С.В. Клубов, Л.Л. Прозоров. – М.: Научный мир, 2002.
2. Снакин, В.В. Экология и охрана природы: Словарь-справочник. – М.: Академия, 2000.
3. Указ Президента Российской Федерации от 4 июня 2008 г. N 889 (е) "О некоторых мерах по повышению энергетической и экологической эффективности российской экономики".
4. Федеральный закон от 10.01.2002 N 7-ФЗ (ред. от 29.12.2010) "Об охране окружающей среды" (дополнен и принят ГД ФС РФ 20.12.2001). – Гл. XIII.
5. Коршунов С.В. Проектирование основных образовательных программ вуза при реализации уровневой подготовки кадров на основе федеральных государственных образовательных стандартов / под ред. С.В. Коршунова. – М.: МИПК МГТУ им. Н.Э. Баумана, 2010.
6. Апарина Ю.И. Педагогические условия формирования адаптивной речи студентов – будущих учителей начальных классов и иностранного языка: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 2006.
7. Бабанский, Ю.К. Оптимизация процесса обучения: общедидактический процесс. – М.: Просвещение, 1982.

Bibliography

1. Klubov S.V. Geo[kologiya: russo-anglijskij ponyatijno-terminologicheskij slovar' / S. V. Klubov, L. L. Prozorov. - M.: Nauchnyj mir, 2002.
 2. Snakin, V.V. kologiya i ohrana prirody: Slovar'-spravochnik. - M.: Akademiya, 2000.
 3. Ukaz Prezidenta Rossijskoj Federacii ot 4 iyunya 2008 g. N 889 (e) "O nekotoryh merah po povysheniyu jnergeticheskoy i jkologicheskoy effektivnosti rossijskoj ekonomiki".
 4. Federal'nyj zakon ot 10.01.2002 N 7-FZ (red. ot 29.12.2010) "Ob ohrane okruzhayushej sredy" (dopolnen i prinyat GD FS RF 20.12.2001). - Gl. XIII.
 5. Korshunov S.V. Proektirovanie osnovnyh obrazovatel'nyh programm vuza pri realizacii urovnevoj podgotovki kad-rov na osnove federal'nyh gosudarstvennyh obrazovatel'nyh standartov / pod red. S. V. Korshunova. - M.: MIPK MGTU im. N. . Bauman, 2010.
 6. Aparina Yu.I. Pedagogicheskie usloviya formirovaniya adaptivnoj rechi studentov - buduschih uchitelej nachal'nyh klas-sov i inostrannogo yazyka: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. - M., 2006.
 7. Babanskij, Yu.K. Optimizaciya processa obucheniya: obschedidakticheskij process. - M.: Prosveschenie, 1982.
- Статья поступила в редакцию 07.06.11*

УДК 374.1

Medvedev I.F. CONTENT AND TECHNOLOGIES OF SELF-EDUCATION OF STUDENTS IN TECHNICAL UNIVERSITY. In the article main characteristics of self-educational activity, their specificity and varieties are determined; potentialities of application of modern pedagogical technologies in theory and practice of self-education are investigated; integration of self-education technologies in training process is substantiated.

Key words: objects and kinds of self-educational activity, knowledge and abilities of self-education, self-educational competence, self-educational technologies.

И.Ф. Медведев, зав.каф. ЧИПС, г. Челябинск, E-mail: Medvedev_if@mail.ru

СОДЕРЖАНИЕ И ТЕХНОЛОГИИ САМООБРАЗОВАНИЯ СТУДЕНТОВ В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ

В статье уточняются основные характеристики самообразовательной деятельности, их специфика и разновидности; исследуются возможности применения современных педагогических технологий в теории и практике самообразования; обосновывается интеграция технологий самообразования в учебном процессе.

Ключевые слова: объекты и виды самообразовательной деятельности, самообразовательные знания и умения, уровни их сформированности, самообразовательная компетенция, самообразовательные технологии.

Самообразование содержит в себе огромные педагогические возможности и является важным фактором подготовки специалиста высшей квалификации, который не только вооружен системой знаний, умений и навыков, но подготовлен к жизнедеятельности, способен активно и творчески мыслить и действовать, саморазвиваться и самосовершенствоваться. Работы отечественных педагогов и зарубежных исследователей позволили выявить основные существенные стороны самообразования и рассматривать его как условие обучения, как параллельный ему процесс и как путь продолжения образования.

Составляющими ФГОС ВПО третьего поколения для различных специальностей технических вузов являются объекты и виды профессиональной деятельности, квалификационные знания и умения, компетенции [1]. Таким образом, самообразование в государственных образовательных стандартах может быть отражено в объектах и видах самообразовательной деятельности, самообразовательных знаниях и умениях, а также самообразовательных компетенциях.

Самообразовательная деятельность означает целенаправленную и систематическую познавательную деятельность человека, в процессе которой он самостоятельно пополняет и совершенствует свои знания и умения и в результате которой происходит качественное развитие его личности.

Объекты самообразовательной деятельности: учебно-программные, учебно-теоретические, учебно-практические, учебно-методические, учебно-справочные, учебно-наглядные, учебно-библиографические издания; научное издание или хрестоматия.

Охарактеризуем *виды самообразовательной деятельности и их задачи*

Виды самообразовательной деятельности и их задачи:

Проектно-атрибутивная деятельность предполагает осознание противоречия между имеющимися знаниями и реальностью, недостаточности известных абстракций для описания определенных явлений; нацеленность на выделение существенных свойств и отношений, характеризующих изучаемые объекты; осознание противоречия между имеющимися и приобретенными знаниями, проявляющегося в отсутствии систематизации и обобщения последних; установка на теоретическое осмысление содержания рациональных форм, интеграцию его в систему научных знаний; осознание практической значимости теоретических знаний.

Конструктивно-интегрирующая деятельность включает наблюдение и измерение совокупных признаков изучаемых объектов; фиксацию повторяющихся, устойчивых признаков; определение новых эмпирических абстракций; систематизацию чувственной информации в рациональной, прежде всего понятийной форме; целенаправленное обобщение эмпирически полученных закономерностей и связей в системе научных знаний; экспериментальное обоснование её элементов; обогащение рациональных форм новым теоретическим содержанием; овладение способами перехода от всеобщих отношений к их конкретизации и обратно; моделирование теоретических выводов в приложении к материальной области; структурное и функциональное изучение полученной модели; реализацию модели на практике и работу с ней.

Контрольно-оценочная деятельность означает сопоставление результатов эмпирической деятельности с её задачами; оценка адекватности приобретённых знаний рассматриваемым явлениям; учёт погрешностей измерений; сопоставление результатов теоретико-познавательной деятельности с её задачами; анализ применения знаний на этапе обобщения; коррекция теоретических выводов с учётом итогов эксперимента; оценка реальности используемой модели и объективности получаемых на её основе результатов; контроль соответствия экспериментально установки исходной модели; определение достоверности результатов эксперимента.

Под *самообразовательной компетентностью* мы понимаем комплексную характеристику специалиста, отражающую его готовность и способность осуществлять эффективную самообразовательную деятельность в условиях непрерывно изменяющихся современных производственных и образовательных процессов [2].

Самообразовательные компетенции подразумевают выявление смысла самообразовательной деятельности для своего личностного и профессионального роста; адекватную оценку своих достижений в постановке усложняющихся задач; самостоятельность, наличие волевых качеств, умение восстанавливать свои силы, открывать новые возможности и ресурсы; опыт решения практических задач, ориентировку в поле своих жизненных и профессиональных проблем, которые можно решить с помощью самообразования.

В состав самообразовательных компетенций входят самообразовательные знания и умения. *Самообразовательные знания* имеют учебную, научно-методическую и научно-исследовательскую направленность.

Знания учебной направленности – знания о научных фактах, знания о научных понятиях, знания о законах, знания о научных теориях.

Знания научно-методической направленности – знания о методиках исследований, знания о технологиях научных исследований, знания о передовом зарубежном опыте профессиональной деятельности.

Знания научно-исследовательской направленности – знания о способах решения предлагаемых задач, знания об инновационных технологиях, знания о методах и способах профессиональной самообразовательной деятельности.

Самообразовательные умения – это владение способами и приемами, позволяющими определять возникающие в профессиональной деятельности проблемы, проникать в их суть и на этой основе конструктивно и продуктивно решать конкретные профессиональные задачи, то есть планировать работу по самообразованию, находить нужный источник информации, фиксировать и систематизировать информацию, использовать практический опыт. Среди самообразовательных умений выделяются организационные, информационно-поисковые, познавательные, контролирующие и коммуникативные умения.

Организационные умения – умения организовать самостоятельную работу; умения понимать предложенные цели, формировать их самому, удерживать цели до их реализации, чтобы их место не заняли другие, тоже представляющие интерес; умения выделять в работе главное и определять условия, важные для реализации цели, отыскивать в своем опыте представление о предмете потребности, а в окружающей ситуации отыскивать объект, соответствующий этому предмету; умения рассчитывать свои силы с учетом имеющихся в распоряжении знаний и целей самообразования; умения составлять план работы, выбирать соответствующий цели деятельности и условиям способ преобразования заданных условий; умения выполнять план работы, подобрать соответствующие средства осуществления этого преобразования и определять последовательность отдельных действий; умения эффективно использовать время, выделенное на самообразование.

Информационно-поисковые умения – умения библиографического, документального и фактографического информационного поиска; умения работы с библиотечными каталогами и картотеками (карточными и электронными, в том числе навыки использования нормативно-справочных, реферативных изданий и патентного рубрикатора); умения использовать различную по форме представления информацию (текстовую, числовую, графическую, звуковую), умения работать в различных режимах поиска: ручном, автоматизированном; умения использовать возможности информационных технологий (электронные базы данных, автоматизированные информационно-поисковые системы); умения поиска информации в ресурсах распределенных информационных сетей; умение тези-

ровать, аннотировать и реферировать источники; умение аналитико-синтетической переработки комплекса источников (составление реферата по проблеме); умение ориентации в профессиональной литературе.

Познавательные умения – умения использовать ранее усвоенные знания для получения новых знаний; умения рационально переносить знания из одной области в другую; умение видеть проблемы и находить пути их решения; умение рассматривать все процессы во взаимосвязи с другими; умения теоретически осмысливать источник профессиональной информации; умения конструировать собственную познавательную деятельность и на этой основе создавать новые технологические обучающие модели.

Контролирующие умения – умения исследовать собственную профессиональную деятельность; умения корректировать цели самообразования и уточнять планы самообразовательной работы; умения проверять отдельные операции, входящие в состав самообразовательной деятельности, умения оценивать конечные и промежуточные результаты своих действий; умения оценивать результаты научного поиска, обос-

новать, доказать эффективность созданной методики обучения по сравнению с существующими; умения изменять результаты профессиональной деятельности, если они не соответствуют предъявляемым требованиям.

Коммуникативные умения – умения общаться с другими людьми для достижения целей самообразования; умения взаимодействовать с информационными средствами; умения обращаться с предметами и средствами труда в ходе самообразовательной деятельности.

На наш взгляд, уровни сформированности самообразовательных знаний и умений должны определяться всей совокупностью характеристик самообразовательной деятельности. При этом они должны определять особенности самообразовательных знаний и умений, которыми владеет обучаемый на данной ступени его становления в качестве субъекта познания. Градация уровней самообразования во многом определяется структурой объекта учебного и научного познания. С учетом этого можно выделить четыре вполне самостоятельных уровня самообразования (табл. 1):

Таблица 1

Уровни сформированности самообразовательных знаний и умений

	Название уровня	Характеристика уровня
I	Операционально-фактологический	Знание фактологии изучаемого предмета и владение отдельными познавательными операциями
II	Атрибутивно-понятийный	Знания категориального аппарата научной дисциплины и отыскание существенных свойств объекта исследования
III	Поисково-функциональный	Знания причинно-следственных связей, их использование в изучении законов развития науки и техники
IV	Методолого-мировоззренческий	Сформированное научное мировоззрение и применение научной методологии в профессиональной сфере

Формирование названных атрибутов самообразования осуществляется посредством дидактических технологий. Технологии самообразования включают технологии проблемного и дистанционного обучения, алгоритмическое и эвристическое, контекстное и модульное обучение, а также тьюторское обучение. Поскольку в ходе самостоятельного приобретения знаний функции педагога большей частью выполняет студент, успешное использование названных технологий возможно только при условии, что он сам овладеет ими.

Только комплексное применение и рациональное сочетание указанных технологий обеспечит эффективность их использования. Технологии проблемного и эвристического обучения направлены на активизацию учебно-познавательной деятельности, стимулируют взаимосвязь обучаемых с объектом учебного познания, формируют у студентов осознанную самостоятельность и ставят их в центр образовательного процесса.

Схема *проблемного обучения* представляется как последовательность процедур, включающих: постановку преподавателем учебно-проблемной задачи, создание проблемной ситуации; осознание, принятие и разрешение возникшей проблемы, в процессе которого они овладевают обобщенными способами приобретения новых знаний; применение данных способов для решения конкретных систем задач. В самообразовательной деятельности все перечисленные процедуры выполняют обучаемые. Подготовка студентов к самостоятельному решению образовательных проблем со стороны педагога заключается в ознакомлении их с основными этапами решения познавательных задач и проблем, с наиболее часто встречающимися алгоритмами решения в данной области знаний, с элементами ТРИЗ.

Алгоритмическое обучение обеспечивает освоение учебного материала по определенным логическим схемам. Под учебным алгоритмом понимается форма описания структуры познавательной деятельности, а также предписание содержания, порядка операций, выполнение которых приводит к решению учебных задач [3]. При этом в самообразовательной деятельности алгоритм выполняет функцию управляющего

органа. Его совершенство определяет качество процесса самоуправления.

В частных дидактика определяются алгоритмы самостоятельного изучения отдельных элементов научных знаний:

Порядок изучения эмпирических фактов: 1. Характеристика факта и условий его осуществления. 2. Критерии установления и проверки достоверности факта. 3. Способы регистрации и воспроизведения факта.

Порядок изучения понятий: 1. Основание понятия: а) эмпирические факты, представляющие понятие; б) внешние признаки понятия (если их можно выделить). 2. Логические характеристики понятия: а) содержание понятия; б) объем понятия; в) связи и отношения понятия с другими понятиями. 3. Приложения понятия: а) способы регистрации феноменов, определяемых понятием; б) способы воспроизведения явлений и процессов, отраженных в понятии; в) реализация понятия в практической деятельности.

Порядок изучения законов: 1. Основание закона: а) экспериментальные данные, иллюстрирующие закон; б) причинно-следственные связи, лежащие в основе закона. 2. Сущность закона: а) формулировка закона; б) логико-математические доказательства закона. 3. Применение закона: а) область действия закона и ее границы; б) следствия закона; в) значение закона в жизни человека и общества.

Порядок изучения теорий: 1. Основание теории: а) эмпирический базис; б) идеализированный объект; в) система фундаментальных понятий. 2. Ядро теории: а) система общих законов; б) постулаты и принципы; в) физические константы и методы их определения. 3. Использование теории: а) общая интерпретация теории; б) объяснение фактов; в) предсказание новых явлений, прогнозирование изобретений и открытий.

Эвристическое обучение — обучение, направленное на конструирование студентом собственного смысла, целей и содержания образования, а также процесса его организации, диагностики и осознания. Очевидно, что использование элементов эвристики в самообразовательной деятельности студентом будет тем более своевременным, органичным и эффективным, чем более глубокой личностью является сам сту-

дент. При отсутствии познавательной мотивации, собственно опыта и волевых качеств трудно рассчитывать на успех. Поэтому задача педагога в данном случае заключается в решении воспитательных задач, призванных укрепить нацеленность студентов на самосовершенствование, самосозидание, самореализацию.

Технологии *контекстного обучения* большей частью нацелены на профилизацию учебного материала, модернизацию и сопряжение объектов учебной деятельности с основными видами научных и научно-технических проблем, с производственной практикой. Это форма активного обучения реализуется посредством системного использования профессионального контекста, постепенного насыщения учебного процесса элементами профессиональной деятельности. Одним из перспективных направлений контекстного обучения при совершенствовании подготовки специалистов является междисциплинарная интеграция. Она позволяет не только повысить познавательную активность студентов, уровень их обученности и сформированности интегрированных знаний, но и существенно сократить время на их освоение. Междисциплинарная интеграция в самообразовании означает собственный поиск межпредметных и внутрипредметных связей, обобщение и систематизацию знаний. Для этого студенты должны быть ознакомлены с той документацией, которая обычно разрабатывается прежде всего для преподавателей: учебные планы, учебные программы дисциплин, рабочие программы, учебно-методические карты, все методические указания, рекомендации и советы, учебные графики по курсам и специальностям и т.п.

Технологии дистанционного и модульного обучения обеспечивают непрерывность самообразовательной деятельности, возможность ее организации в вариативных условиях и на различных пространственно-временных отрезках. Дистанционно-модульные технологии в управлении самообразованием модифицируют условия, объект и формы самообразовательной деятельности, что выражается:

- в комплексе учебных модулей, имеющих различное значение,
- в формировании учебных модулей в соответствии со структурой научных знаний,
- рекомендациях к организации самообразовательной деятельности на основных этапах овладения учебными модулями.

Дистанционное обучение обеспечивается применением совокупности образовательных технологий, при которых целенаправленное опосредованное или не полностью опосредованное взаимодействие обучающегося и преподавателя осуществляется независимо от места их нахождения и распределения во времени на основе педагогически организованных информационных технологий, прежде всего с использованием средств телекоммуникации. Для успешного проведения дистанционного обучения самообразовательной деятельности в вузе необходимо соответствующее техническое, программное, информационное, учебно-методическое, организационное и финансовое обеспечение, которое формирует относительно устойчивые формы обучения. Дистанционные формы обучения могут способствовать повышению качества таких компонентов самообразовательной деятельности, как исполнительское звено, контроль: например за счет доступа к различным источникам информации, тестового контроля знаний, возможности связи с преподавателем, получения консультаций в он-лайн или офф-лайн режимах, а также возможности получения индивидуальной «навигации» в освоении того или иного предмета и др.

В *модульном обучении* перед каждым дидактическим модулем ставится вполне определенная дидактическая цель, а содержание обучения представляется в объеме, обеспечивающем ее достижение. Обучаемые получают информацию, необходимую для принятия решений, или точные указания на источник ее получения. Модульное обучение предусматривает максимум самостоятельной работы студента. Функции педагога при таком обучении все больше сводятся к консульта-

тивным. В качестве единицы, задающей переход от учебной деятельности к профессиональной, от задач, решаемых в аудитории, к реальным производственным проблемам, часто используется так называемый проектирующий модуль. Модульную технологию дополняет технология архивирования учебного материала, первоначально разработанная В.Ф. Шаталовым на основе «опорных конспектов». Конспект предельно лаконичен: в нем на одной странице размещается материал одного или нескольких учебных модулей, закодированных в образной и легко обозримой форме. Это составляет логически стройный и системный алгоритм рассуждения, траекторию движения идеи и движение мысли. Естественно, что при составлении такого конспекта в самообразовательной практике студент должен проявить свое творческое воображение, искусство включения максимального объема информации при минимуме времени на его развертывание и освоение. В самообразовательной работе студенты, имея перед собой «опорные конспекты», мысленно разворачивают полный текст, либо вспоминая лекцию преподавателя, либо используя сопутствующее учебное пособие.

Тьюторская технология предназначена для трансляции опыта деятельности в «живой» коммуникации в рамках референтной группы. Тьюторство представляет собой предтехнологическую форму, поскольку здесь отсутствует позиция организатора-педагога. С другой стороны, это самообразовательная технология, обеспечивающая овладение знаниями, умениями и навыками целым коллективом обучаемых. Тьюторы - это лучшие студенты, которые привлекаются к организации учебных занятий и могут выступать в качестве полноценных организаторов самообразовательной деятельности (под контролем преподавателей). В наше время коллективное самообразование осуществляется преимущественно с помощью компьютерных телекоммуникаций в формах телеконференций, дебатов, ролевых игр, дискуссионных групп, мозговых атак, форумов и проектных групп.

Технологии вариативного обучения - имеют в основе выбор самими студентами собственной траектории образования, включающей не только знания, но и личностные цели занятий, программы своего обучения, способы освоения изучаемых тем, формы представления и оценки образовательных результатов. По своей сущности эти технологии нацелены на формирование знаний научно-методической направленности и всех видов самообразовательных умений.

Технологии адаптивного обучения обеспечивают преемственность изучения дисциплин. Вместе взятые, адаптивный тестовый контроль и адаптивное обучение представляют собой современный компьютерный вариант реализации известного педагогического принципа индивидуализации обучения. В практике самообразования адаптивное обучение означает самоподготовку и самоконтроль имеющимися в распоряжении студентов дидактическими средствами, способствующими усвоению учебного материала на различных уровнях его сложности.

Технологии исследовательского обучения имеют учебно-исследовательскую и научно-исследовательскую направленность. Они применяются при формировании методологического мировоззренческого уровня самообразовательных знаний и умений. При этом значительно повышается познавательный интерес студентов, поскольку мотив самообразовательной деятельности выражается в осознании реального вклада в решение конкретных производственно-технических задач.

Методика учебной работы со студентами при реализации технологии самообразования должна быть построена на основе следующих конкретных принципов:

- *индивидуальный, дифференцированный подход* к студентам, выявление их интересов и возможностей;
- *самостоятельность познавательной деятельности студентов*; необходимо, чтобы каждый студент в рамках своих возможностей внес максимальный вклад в дело собственного образования;
- *постепенное возрастание сложности*; работая с каждым студентом индивидуально, необходимо следить за ростом

его творческих возможностей, способствовать этому росту, усложняя научные задания;

- *посильность заданий*, утверждение у студента веры в свои силы. Отход от этого принципа неизбежно приводит к тому, что студент разочаровывается в себе и в своей работе. Поэтому следует тщательно продумывать уровень сложности самообразовательной работы для каждого студента.

Следует отметить, что необходимый уровень самообразовательной компетентности студентов возможно достигнуть только при условии рационального объединения названных технологий, их интеграции в едином учебном процессе. Основными функциями интеграции технологий самообразования

являются обеспечение преемственности формирования уровней самообразовательных знаний и умений студентов, создание условий для развития всех видов самообразовательной деятельности и самообразовательных компетенций. Интеграция технологий самообразования должна носить целенаправленный, систематический, комплексный характер. Она позволяет получить студентами более полные и глубокие знания по дисциплине, осознать профессиональную значимость приобретаемых знаний, формировать установку на непрерывное образование, творческое использование имеющейся системы знаний в освоении нового учебного материала и др.

Библиографический список

1. Проект Федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования. Министерство образования и науки РФ. – М., 2007. <http://www.umo.msu.ru>.
2. Медведев, И.Ф. Принцип самообразования как методологическая основа самообразовательной компетентности / И.Ф.Медведев // Вестник Южно-Уральского государственного университета. № 36(212), Серия «Образование. Педагогические науки». Вып.10. – Челябинск: Изд-во ЮУрГУ, 2010.
3. Тулькибаева, Н.Н. Педагогика: взаимосвязь науки и практики / Н.Н.Тулькибаева, З.М. Большакова. - Челябинск: Изд-во Челяб.гос.педун-та, 2008.

Bibliography

1. Proekt Federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta vysshego professional'nogo obrazovaniya. Ministerstvo obrazovaniya i nauki RF. - M., 2007. <http://www.umo.msu.ru>.
2. Medvedev, I.F. Princip samoobrazovaniya kak metodologicheskaya osnova samoobrazovatel'noj kompetentnosti / I. F. Medvedev // Vestnik Yuzhno-Ural'skogo gosudarstvennogo universiteta. № 36(212), Seriya "Obrazovanie. Pedago-gicheskie nauki". Vyp.10. - Chelyabinsk: Izd-vo YuUrGU, 2010.
3. Tul'kibaeva, N.N. Pedagogika: vzaimosvyaz' nauki i praktiki [Tekst]/N. N. Tul'kibaeva, Z. M. Bol'shakova. - Chelyabinsk: Izd-vo Chelyab. gos. pedun-ta, 2008.

Статья поступила в редакцию 07.06.11

УДК 373.1

Pozdnyakova N.A. MEANS OF FORMING LEVEL RESPONSIBLE TEENAGERS TO FAMILY. The article analyzes the concept of responsibility and commitment to family. We consider the relevance of the formation of responsible attitudes by teenagers to family. A brief description of the components, criteria and indicators of responsible attitude, as well as levels of its formation. This article describes the pedagogical means to enhance the responsible attitude of adolescents to family, such as the elective course, "Diary of a relationship, " electronic textbook "Parents and children, " website.

Key words: accountability, responsibility, criteria, indicators, levels of formation of responsibility, "Diary of a relationship", an electronic textbook, website.

Н.А. Позднякова, соискатель КузГПА, г. Новокузнецк, E-mail: Napozdnyakova@mail.ru

СРЕДСТВА ПОВЫШЕНИЯ УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ ОТВЕТСТВЕННОГО ОТНОШЕНИЯ ПОДРОСТКОВ К СЕМЬЕ

В статье анализируются понятие ответственность и ответственное отношение к семье. Рассматривается актуальность формирования ответственного отношения подростков к семье. Дается краткая характеристика компонентов, критериев и показателей ответственного отношения, а так же уровней ее сформированности. В статье описаны педагогические средства повышения уровней ответственного отношения подростков к семье, такие как элективный курс, «Дневник отношений», электронный учебник «Родители и дети», сайт.

Ключевые слова: ответственность, ответственное отношение, критерии, показатели, уровни сформированности ответственности, «Дневник отношений», электронный учебник, сайт.

Формирование ответственного отношения подростков к семье сегодня является одной из целей системы образования, от решения которой зависит благополучие их будущих семей и общества в целом. Актуальность проблемы объясняется возросшей потребностью общества в образованном и воспитанном гражданине, способном принимать ответственные решения в ситуации нравственного выбора, готового нести ответственность за собственную деятельность перед обществом и собственной семьей.

Понятие ответственность рассматривается рядом гуманитарных наук как многозначное и многоаспектное, поэтому можно выделить ряд подходов к ее пониманию.

– Ответственность как объективная зависимость между действиями личности, ее реакция на взаимодействие с окружающим миром и его последствиями. Данный аспект выделяли С.Ф. Анисимов Н.А. Головкин, Р.И. Косолапов С. Левицкий, Э. Фромм и др.

– Ответственность как внешняя форма контроля, формально возложенная на личность. Ответственным в данном случае будет человек облеченный правами и обязанностями в

руководстве делами. (Например, ответственный фактор). Этот аспект в своих работах освещали Р.С. Анисимов, Н.А. Головкин, Е.М. Кнохинов, А.С. Макаренко С.И. Ожегов, Д.И. Фельдштейн.

– Социальная ответственность – совокупность социальных и психологических процессов, посредством которых индивид усваивает систему знаний, норм, ценностей позволяющих ему функционировать в качестве полноправного члена общества. Данный аспект рассматривают в своих работах И.С. Кон, А.В. Мудрик, Г. Тарод, С. Парсонс и другие.

– Ответственность как форма внутреннего контроля: ответственное отношение к чему-либо, ответственность как личностное качество, черта характера, составляющими которого являются чувство долга. Ответственность как личностное качество рассматривают Л.И. Борисова, А.В. Волнистова, Б.П. Тугаринов, В.Д. Хрущ, Т.Ф. Шилова и другие.

Несмотря на существенный интерес ученых к проблеме ответственности и значительность полученных результатов, проблема формирования ответственного отношения подростков к семье остается не достаточно разработанной. Поэтому актуальность темы исследования определяется противоречием между потребностью общества в ответственных по отношению к семье подростках с одной стороны, и недостаточной разработкой методического аспекта формирования ответственного отношения старших школьников к семье в условиях современного воспитательно-образовательного пространства.

Рассмотрев разные аспекты и подходы к пониманию «ответственности» мы определяем ответственность как интегральное свойство личности, выраженное в мотивах и формах поведения. На основе работ К. Муздыбаева и Ж. Пиаже, можно определить вектор развития ответственности от внешней к внутренней осознанности личности, переход от внешнего к внутреннему контролю поведения [1, с. 134].

Ответственность как качество личности проявляется повсеместно в процессе ее жизнедеятельности. Так как объективной причиной зарождения ответственности является социальная природа человека и обязательства, которые возлагает на него общество. А вот ответственное отношение к чему-либо (в нашем исследовании к семье) это ситуативное явление, реакция на определенные требования в конкретных условиях. По мнению А.Ф. Плахотного, ответственное отношение является определенным этапом в становлении ответственности как качества личности [2, с. 45]. Отношение, по мнению В.И. Мясичева является формой отражения человеком окружающей его действительности. Согласно исследованиям Б.Г. Ананьева, В.И. Мясичева не всякое отношение имеет устойчивые качества, и лишь некоторые из них при определенных условиях могут стать качеством личности. Формирование отношений в структуре личности человека происходит в результате отражения им на сознательном уровне сущности тех социально объективных существующих отношений общества в условиях его макро- и микробытия, в которых он живет. Система общественных отношений, в которую включен человек со времени своего рождения до смерти, формирует его субъективное отношение ко всем сторонам действительности, в том числе и ответственности к своей семье [3, с. 17]. Ответ-

ственные отношения личности — ее потребности, интересы, склонности, эмоциональные проявления — являются результатом того, как человеку удастся взаимодействовать с окружающей его средой и насколько эта среда дает простор для проявления и развития его предметной деятельности, и при взаимодействии с другими людьми.

Поэтому понятие ответственное отношение к семье мы рассматриваем как ситуативное устойчивое качество личности, характеризующееся позитивным отношением к ответственности, семейным нормам традициям, ценностям, установкам на ответственные действия и реакцию в отношении семьи. Ответственное отношение подростков к семье можно охарактеризовать следующими признаками: чувство сопричастности к собственной семье; эмоциональная отзывчивость на чувственные переживания членов семьи; умение владеть собой, волевая сдержанность в семейной деятельности; умение анализировать и прогнозировать собственную реакцию и результаты деятельности в отношении семьи; реально оценивать взаимоотношения в семье и собственную позицию в решении семейных дел; быть активным участником жизни семьи.

На основе анализа работ Н.В. Винокуровой, Ф.И. Иващенко, В.И. Казаренкова, Т.Н. Сидоровой, Н.И. Скорбиной, нами установлено, что готовность к ответственному отношению подростков к семье определяется степенью сформированности содержательного, эмотивного и деятельностного компонентов. Степень и уровень сформированности данных компонентов обеспечивает результативность формирования ответственного отношения учащихся к семье.

Содержательный компонент ответственного отношения старших школьников к семье включает в себя совокупность знаний, понятий, оценок, представлений об ответственности, отношении к семье, ответственном поведении, нормах и правилах семейной ответственности регламентирующих отношения в семье. Система знаний и понятий формируется на основе одобренных форм поведения человека обладающего определенной социальной ролью, предполагает наличие у человека соответствующих убеждений, представлений, оценочных суждений.

Содержательный компонент неразрывно связан с эмотивным, который включает в себя процесс формирования эмоционально-чувственного осознания, полученных представлений об ответственном отношении старших школьников к семье.

Деятельностный компонент ответственного отношения старших школьников к семье выражается в виде действий, направленных на осознанное проявление ответственного поведения к семье и саморефлексию, самоконтроль данного поведения.

Опираясь на компоненты ответственного отношения старших школьников к семье, мы разработали критериально-оценочный аппарат, в котором выделили следующие критерии: когнитивный, нормативно-регулятивный, мотивационный, нравственный, эмоционально-волевой, волевой, рефлексивный (Таблица 1).

Таблица 1

Компоненты, критерии и показатели ответственного отношения школьников к семье

Структурный компонент	Критерий	Показатель
Содержательный компонент. Формирование основных знаний, представлений, мотиваций об ответственном отношении к семье. Формирование понятийного аппарата отношения к семье.	1. Когнитивный. Система общих знаний о сущности ответственного отношения к семье как качестве личности	Знания об ответственности, ответственном отношении к семье, семейных взаимоотношениях и т.д. Представления об отношениях в своей семье, об уровнях ответственности перед семьей
	2. Нормативно-регулятивный. Ориентация личности при выборе поступка, осознание ответственности в виде одного из способов регуляции отношений подростка к семье.	Знания нормативных актов регулирующих ответственность, общепринятых норм, правил поведения по ответственному отношению к семье. Представление осознание ответственности за выбор поступка в отношении собственной семьи и осознание последствий совершенных поступков

Эмотивный компонент. Формирование эмоционально-чувственного осознания, полученных представлений об ответственном отношении к семье.	Мотивационный. Включает в себя систему мотивов, определенных ценностных действий по отношению к семье	Мотивы побудительные причины, повод к действию по отношению к семье.
	Нравственные чувства Обеспечивает осознание собственного поведения,	Категории нравственности: честность, доброта, искренность, долг перед семьей и их внешнее выражение через нравственную активность
	Эмоциональный. Осознанное эмоциональное отношение к фактам и явлениям окружающей действительности к собственному поведению. Ретроспективной стороной критерия является чувство вины.	Эмоции. Душевные переживания за результаты деятельности, собственное поведение сопереживание чужой. Волевые качества – настойчивость, усердие, сознательность. Волевое ответственное действие свидетельствует о полной ответственности учащихся за свои поступки.
Деятельностный компонент. Действия, направленные на осознанное проявление ответственных отношений к семье.	Волевой. Подчиненность личности всем внутренним способностям и мотивам и соответствие их с целями связанными с осознанным ответственным поведением и проявление его в собственной деятельности.	Включение в деятельность. Понимание необходимости держать ответ за реализацию поставленной задачи (самоконтроль).
	Рефлексивный Контроль и оценка собственного поведения по отношению к семье. Положительное отношение к рефлексивной и оценочной деятельности.	Самооценка – оценка самого себя, собственного поведения. Самоанализ действий Умение оценить и проанализировать собственное ответственное поведение.

В итоге состав перечисленных нами критериев и показателей раскрывает сущность ответственного отношения как качества личности, которое реализуется на компонентах деятельности субъекта. Внутренняя потребность личности направленная на ответственное отношение к собственной семье, связана с отношением личности к содержанию и процессам деятельности, а так же с уровнями сформированности таких качеств, как чувство долга, дисциплинированность, исполнительность, настойчивость и др.. Только при условии полного осознания личности собственной деятельности, последовательности эмоционально-волевых усилий, наличия адекватной самооценки и самоконтроля, можно говорить о сформированном качестве ответственного отношения к семье. А соответственно и утверждать, что формирование ответственного отношения подростков к семье это последовательное развитие ее компонентов.

Руководствуясь исследованиями Н.В. Винокуровой, Ф.И. Иващенко, В.И. Казаренкова, Т.Н. Сидоровой, экспериментальным путем была выявлена неравномерность развития ответственного отношения подростков к семье, что позволило условно выделить три его уровня: высокий, средний и низкий.

Высокий уровень выявлен у подростков, которые имеют представления об ответственности, ответственном отношении, прекрасно владеют материалом о взаимоотношениях личности, семьи, общества. Понимают значение ответственного отношения. Осознают уровень нормативной ответственности за совершенные поступки. Подростки данного уровня следуют ответственному поведению в силу внутренней мотивации и побуждений. Суждения об ответственном отношении к семье в данной группе учащихся находятся на уровне суждений-убеждений. Личность морально устойчива, способна к длительным волевым усилиям, эмоционально открыта. Умеет управлять и контролировать собственные эмоции. Личность способна к самостоятельному принятию ответственных решений и их критической оценке. Обладает такими качествами как честность, принципиальность, дисциплинированность. Инициативна в собственной деятельности, деятельностная сторона личности хорошо развита. Самооценка подростка адекватна реальности. На данном уровне проявляется высокий уровень сознательности принципиальности и честности личности.

Подростки со средним уровнем ответственного отношения к семье, проявляют данное качество избирательно, хотя и знают об ответственности, ответственном отношении, но не осознают необходимости в его проявлении. Понимание се-

мейного долга ограничено личными интересами, осознание нормативной ответственности, не способствует регуляции деятельности. Побудителем к ответственному поведению на данном уровне, чаще становятся внешние факторы, а не внутренняя мотивация. Нравственно-оценочные суждения находятся на лично значимом, чаще констатирующем уровне. Проявление эмоций происходит в значимых для личности случаях, волевые проявления так же ситуативны. Деятельность активно избирательная. Проявление эмоций и чувств импульсивно в значимых для ученика ситуациях. Личность не всегда способна к правильной оценке и самооценке. В делах чаще небрежна, нуждается в побуждающих факторах. Уровень сознательности средний, принципиальность и честность проявляется в зависимости от обстоятельств в деятельности.

Школьники, у которых выявлен низкий уровень, понимают сущность ответственного отношения примитивно, суждения находятся на констатирующем уровне, мотивация слабо развита. Слабо развита способность к длительным волевым усилиям. Действия подростков этого уровня чаще эмоционально не окрашены, не обоснованы. Требования ответственности воспринимаются нередко негативно. Уровень сознательности низкий. Учащиеся допускают неверность своего слова, нарушают обязанности, принципиальность проявляют крайне редко.

Для диагностики критериев, показателей и уровней сформированности ответственного отношения в ходе эксперимента использовались следующие методики: анкетирование, анализ теста Т. Штрайберга «Родитель и подросток»; опросник А.А. Реана «Мотивация успеха и боязнь неудач»; диагностика В.Л. Марщука оценочная шкала проявления социально-полезных и нравственных качеств; диагностика Б. Басса определение нравственности личности; методика выявления самооценки; анализ решения практических задач; опросник С.Столина Образ-Я; анализ самооценки; результаты заполнения Дневников отношений подростками и их родителями.

На констатирующем этапе эксперимента проведенного в 2009-2010 учебном году среди подростков города Новокузнецка, с помощью перечисленных диагностик было выявлено, что из 380 учащихся только 30% респондентов довольны своими отношениями в семье, остальные 70 % ответили, что взаимопонимание в семье отсутствует. Из числа опрошенных 58% учащихся показали низкий уровень сформированности ответственного отношения к семье, 32% учащихся – средний уровень, 10% учащихся – высокий уровень. Данные результаты позволили утверждать о том, что молодое поколение перестает осознавать ценность семьи для общества, прекращает

понимать потребности своих семей и полностью или частично нести ответственность за собственные поступки перед родными и близкими.

Для формирования компонентов и повышения уровня ответственного отношения подростков к семье был использованы такие средства обучения как: программа элективного курса «Подросток. Семья. Общество», методическое пособие для учителя, программа воспитательной работы «Семья и подросток», электронный учебник «Родители и дети» и информационный сайт Pozdnyakova.ucoz.ru. Все эти средства вошли в единый учебно-методический комплекс. Цель реализации комплекса на формирующем этапе эксперимента - сформировать ответственное отношение подростков к семье через систему урочно-внеурочных занятий и дополнительных мероприятий с родителями. Вся экспериментальная деятельность на формирующем этапе реализовывалась исходя из следующих задач:

- Вооружить учащихся знаниями об ответственности, ответственном отношении к семье, семейного долга, ценностях и традициях семейной жизни и т.д.

- Сформировать положительное отношение личности к ответственному поведению в отношении семьи, добиться осознания необходимости данного поведения для общества.

- Создать условия для приобретения подростками опыта ответственного поведения в отношении семьи.

- Повысить педагогическую культуру родителей по вопросам воспитания ответственного отношения подростков.

При изучении материала элективного курса «Подросток. Семья. Общество» использовались разнообразные методы и формы работы: лекции с элементами беседы; семинары; дискуссии; круглые столы; метод «аквариум»; беседы; наблюдение; анализ контент-сочинений, продуктов деятельности детей и т.д. Для внеклассных мероприятий по программе «Семья и подросток» использовались проектная работа; тренинги; ролевые игры; проблемные лаборатории; имитационные упражнения совместные детско-родительские круглые столы. Занятия по программам велись параллельно, что давало возможность проведения совместных родительско-детских мероприятий. В рамках воспитательно-образовательного процесса проводились совместные собрания, круглые столы и дискуссии родителей и детей для закрепления полученных знаний. Тематика совместных мероприятий:

- Родительско-детское собрание «Что мы знаем об ответственности в семье!»

- Круглый стол «Подумаем вместе «Проблемы моей семьи»».

- Родительско-детское собрание «Конфликт поколений... Как его избежать» (составление правил выхода из конфликта в семье).

- Конференция «Наши успехи в решении семейных вопросов».

В рамках эксперимента учащиеся их родители заполняли «Дневники отношений». «Дневник отношений» состоит из пяти разделов: дата (описание, когда произошло действие), событие (что произошло), реакция родителей на событие, реакция ребенка на событие, рефлексия. Заполнение «Дневников» было необходимо для выявления качественных изменений ответственности подростков проявляющейся в действиях по отношению к семье. Анализ записей в «Дневниках» (1 раз в две недели) родителями и детьми способствовал формированию критической оценки собственного поведения, навыков самоанализа и самооценки поведения в отношении семьи, формированию положительного отношения к рефлексивной и оценочной деятельности собственного поведения. В результате обсуждения записей в «Дневниках» члены семей приходили к единому мнению об отношениях между ними за определенный промежуток времени, о возможных причинах конфликтов, непонимания, безответственного отношения в семье или, наоборот, о действиях поддерживающих эмоционально-комфортный баланс в семье. В случае затруднений при самоанализе «Дневников» участники эксперимента могли обратиться в школу к психологу или классному руководителю. Из 380 семей участвующих в эксперименте 201 семья (53%) со-

гласились вести «Дневники отношений». Около 120 семей из 201 семьи (59%) на первых этапах самоанализа «Дневников» обратились за помощью к психологу и классным руководителям, к окончанию учебного года только 15 семей регулярно работали с классными руководителями, 10 семей через электронную почту. Остальные семьи, изначально испытывающие затруднения стали самостоятельно справляться с самоанализом «Дневников».

Для стимулирования внимания и интереса к образовательному процессу по формированию ответственного отношения подростков к семье были использованы электронные средства обучения: электронный учебник и специально разработанный авторский сайт.

Электронный учебник «Родители и дети» семьи учащихся получили вначале эксперимента. Учебник состоит из следующих 8 разделов. «Аннотация» краткая характеристика пособия. «Занятия» состоящее из двух информационных блока «Дети», «Родители», с тематическими страницами «Конфликт в семье», «Тяжелое поручение как его выполнить?», «Стили общения», «Как понять своего ребенка?» и т.д. Раздел «Правила ответственности» раздел, в котором описываются правила ответственного отношения как подростков к семье, так и родителей по отношению к подросткам. «Подумай и скажи» - кроссворды, логические задания, проблемные ситуации по тематике элективного курса «Подросток. Семья. Общество». «Документы» в котором представлены полный текст Конституции РФ, выдержки из семейного кодекса, а так же несколько научных статей. «Глоссарий» содержит 1000 терминов по семейному воспитанию и отношениям в семье. «Тренинги и тесты». В разделе представлено несколько тренингов, таких как «Письмо семье», «Семейные роли» «Десять моих я» и т.д. Тематика тестов разнообразна «Ответственный ли я человек», «Ради чего вы это делаете», «Причины конфликтов в семье», «опросник родительского отношения» и другие. «Проекты» в разделе предложены программы и шаблоны проектов «Семейное древо», «Герб семьи», «История семейной реликвии», «Семейный бюллетень», которые будут реализованы родителями и детьми совместно.

Удобная система навигации и гиперссылок учебника позволяет легко перемещаться по блокам и модулям раздела и выбирать индивидуальную или коллективную траекторию обучения. Пособие обладает наглядностью видео, иллюстрациями, схемами, таблицами, графиками. Использование данного электронного пособия семьями учащихся дома и учащимися в процессе изучения элективного курса «Подросток. Семья. Общество» активизирует познавательную активность подростков и членов их семьи, увеличивает процент самостоятельной работы школьников по обозначенным проблемам. А так же способствует налаживанию отношений в семье. Например, мнение В.С Зуевой мамы ученицы 8а класса: «Разбирая задания электронного учебника, совместно с Татьяной я постепенно смогла наладить общение со своей дочерью, научилась спокойно обсуждать с ней конфликты, слушать ее подростковые проблемы. Работая над проектом «Семейный бюджет» я на примере смогла показать дочери как нашей семье нелегко в финансовом плане».

Форма общения через систему Интернет (с использованием сайта и электронной почты) с первых дней эксперимента вызвала большой интерес среди участников эксперимента. Родители и дети отметили удобство общения через Интернет объясняя это тем, что при минимальных временных затратах они могут получать максимальную информацию на интересующие их вопросы. Использованные виды работ через систему Интернет.

- дистанционное обучение родителей и подростков через информационные блоки на сайте, дистанционные психолого-педагогические консультации через электронную почту в режиме on-line и off-line;

- организация Web-форумов по проблемам ответственности подростков;

- on-line опросы по тематике курса;

- оперативное информирование участников эксперимента по различным вопросам организации педагогического про-

цесса и предстоящим мероприятиям в ходе эксперимента, через «ленту новостей» сайта.

Дистанционная система проведения родительских собраний позволила решить проблему низкой посещаемости родителей школы. По мнению родителей, дистанционная форма проведения родительских собраний наиболее удобна и повышает интерес к деловому общению со всеми субъектами образовательного процесса, позволяя при этом в свободной форме высказывать свое мнение, обсуждать индивидуальные проблемные вопросы, с учителем не стесняясь родительского сообщества класса. Отзыв А.И. Скороходовой мамы ученика 6 а класса на форуме сайта по теме «Дистанционные родительские собрания»: «Мне понравилась форма дистанционного проведения родительского собрания представленная нашим классным руководителем в рамках курса по формированию ответственности подростков. В связи с плотным графиком работы я не всегда успеваю посетить школьные собрания, а здесь в удобное для себя время я смогла ознакомиться с предоставленными мне материалами по решению конфликтов с подростком, ответить на вопросы учителя и плюс поинтересоваться успеваемостью сына». В результате регулярного взаимодействия учителя и родителей через дистанционные собрания, мы отметили увеличения интереса родителей к образовательно-воспитательному процессу, активизацию участия родителей в дискуссионных вопросах на форуме сайта, образование тесных контактов с родителями, способствующих дальнейшему партнерскому сотрудничеству в рамках эксперимента.

Таким образом, в процессе формирования ответственного отношения подростков к семье для наибольшей результативности эксперимента нами использовались традиционные и инновационные средства обучения подростков и их родителей.

Результаты повторной диагностики на контрольном этапе эксперимента показали, что использование учебно-методического комплекта в воспитательно-образовательном пространстве школы способствовали изменению уровней сформированности ответственного отношения подростков к семье. Данные, полученные в ходе контрольного исследования, позволили разделить учащихся по уровню ответственного отношения к семье на три группы: 2% учащихся – низкий уровень. Категория учащихся данного уровня по сравнению с результатами констатирующего этапа эксперимента уменьшилась на 56%. 47% учащихся – средний уровень. Увеличение данной категории на 15%. 51% учащихся – высокий уровень. Увеличение данной категории учащихся на 41%.

Для выявления результативности проведенного нами эксперимента мы проанализировали положительные и отрицательные, нулевые сдвиги по критериям сформированности ответственного отношения подростков к семье. Для этого были созданы специальные экспериментальные условия, предположительно влияющие на те или иные показатели, и сопоставлены замеры по первому и второму срезам, проведенных до и после экспериментального воздействия на одной и той же группе испытуемых. Для анализа сдвигов под влиянием экспериментальных воздействий одних и тех же показателей, измеренных у одних и тех же испытуемых до и после воздействия, при отсутствии контрольной группы мы использовали критерии знаков G и критерий Т.Вилкоксона [4, с. 215].

В результате анализа сдвигов было выявлено, что вероятность положительного влияния предлагаемой методики на измеряемые показатели составляет 0,9 или 90%. Значит, использованный нами педагогические средства оказывают значимое положительное влияние на изменение уровней сформированности ответственного отношения подростков к семье.

Библиографический список

1. Муздыбаев, К. Психология ответственности / ред. В.Е. Семенова. - Л.: Наука, 1983.
2. Плахотный, А.Ф. Проблема социальной ответственности. - Харьков: Политиздат, 1981.
3. Мясищев, В.Н. Психология отношений. - М.: ЭКСМО, 1995.
4. Сидоренко, Е.В. Методы математической обработки в психологии. – СПб.: Русь, 2003.

Bibliography

1. Muzdybaev, K. Psihologiya otvetstvennosti / red. V. E. Semenova. - L.: Nauka, 1983.
2. Plahotnyj, A.F. Problema social'noj otvetstvennosti. - Har'kov: Politizdat, 1981.
3. Myasishev, V.N. Psihologiya otnoshenij. - M.: KSMO, 1995.
4. Sidorenko, E.V. Metody matematicheskoy obrabotki v psihologii. – SPb.: Rus', 2003.

Статья поступила в редакцию 07.06.11

УДК 378

Sannikova I.R. ABOUT IMPROVEMENT OF QUALITY OF TEACHING OF FOREIGN LANGUAGES IN HIGH SCHOOL. In the work are described directions of modernization of process of speaking another language preparation of the modern expert according to new tendencies of the Russian competences education, reference points are planned for formation of a complex communicative at orientation to abilities, needs, personal qualities of trainees, are analyzed opportunities improvement of quality of teaching of foreign languages.

Key words: a foreign language, system lingual education, lingual communicative competence, improvement quality teaching foreign languages.

И.Р. Санникова, канд.пед.наук, преп. СурГПУ, г. Сургут, E-mail: Irinasanny@mail.ru

ОБ УЛУЩЕНИИ КАЧЕСТВА ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ В ВУЗЕ

В работе описаны направления модернизации процесса иноязычной подготовки современного специалиста в соответствии с новыми тенденциями российского образования, намечены ориентиры на формирование комплекса коммуникативных компетенций при ориентации на способности, потребности, личностные качества обучаемых, проанализированы возможности улучшения качества преподавания иностранных языков.

Ключевые слова: иностранный язык, система иноязычного образования, иноязычная коммуникативная компетенция, улучшение качества преподавания иностранных языков.

В системе современного высшего образования в России сложилась определенная система преподавания иностранных языков, которая отражает динамику изменений в образовании как в социальном институте. Н.Д.Гальскова отмечает, что в профессиональном общении понятие «система обучения иностранным языкам» используется как минимум в трех аспектах:

- как процесс или совокупность образовательных процессов по иностранным языкам;
- как система образовательных учреждений, в которых изучается иностранный язык, то есть система как социальный институт;
- как социально-культурная сфера деятельности [1, с. 14].

В высших учебных заведениях России существует следующая система иноязычного образования:

- вузы или факультеты, готовящие специалистов, для которых иностранный язык является профессией. Обучение проводится по государственным стандартам «Лингвистика и межкультурная коммуникация» и «Теоретическая и прикладная лингвистика» «Иностранный язык с дополнительной специальностью»;
- вузы или факультеты, готовящие специалистов со знанием иностранных языков в самых разных профессиональных сферах (юристы, экономисты, политологи, менеджеры и др.), для которых иностранный язык является дополнительным средством осуществления их основной деятельности. Обучение осуществляется в рамках дополнительных образовательных программ в объеме 1400-1500 часов аудиторного времени;
- вузы или факультеты, готовящие специалистов по специальностям высшего профессионального образования в качестве дополнительного вида деятельности на иностранном языке. Эти вузы осуществляют преподавание иностранного языка в объеме около 750 аудиторных часов для получения дополнительной квалификации «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации» [2].

Любой профессии можно и нужно научить. Преподаватель не является исключением, но подготовить учителя-профессионала без стремления самого учителя к самосовершенствованию невозможно. По мнению Е.И. Пассова преподаватель должен обладать мастерством и быть личностью. В противном случае нам не удастся сделать образование мощным фактором социального, экономического и духовного развития, фактором его интеллектуального возрождения [3, с. 9]. В этой связи представляется необходимым рассмотреть существующие противоречия между происходящими в современном обществе и науке изменениями и требованиями, предъявляемыми к качеству преподавания иностранных языков.

В результате развития смежных наук, в частности, прагматистики, в методике преподавания сформировался личностно-деятельностный подход, предполагающий овладение коммуникативной деятельностью через формирование комплекса коммуникативных компетенций при ориентации на способности, потребности, личностные качества обучаемых [4].

Для методики преподавания иностранных языков актуальным становится в настоящее время развитие у обучаемых способности к межкультурной коммуникации, которая определяется И.И.Халеевой как «совокупность специфических процессов взаимодействия людей, принадлежащих к разным структурам и языкам. Она происходит между партнерами по взаимодействию, которые не только принадлежат к разным культурам, но при этом и осознают тот факт, что каждый из них является «другим» и каждый воспринимает чужеродность «партнера» [5].

Поскольку предметом исследования методики становится культурная принадлежность человека, проявляющаяся в процессе коммуникации, остро встает вопрос об улучшении качества преподавания иностранных языков на специальных фа-

культетах вузов. Не секрет, что даже при условии хорошего владения языком преподаватель вуза не всегда обладает подлинной профессиональной (методической) культурой. В связи с вышесказанным справедливо утверждение Е.И. Пассова о необходимости умения учителя передать иноязычную культуру своим ученикам, умения обучать [3, с. 60].

Методическая культура представляет собой накопление человечеством социального опыта обучения иностранным языкам, в процессе которого И.Я. Лернер выделяет четыре элемента: знания, опыт, способность творить и желание работать [6, с.20]. Следовательно, содержание методической культуры может изменяться в зависимости от целей обучения.

Не менее важным компонентом методической подготовки преподавателя является понимание сущности преподаваемого предмета, глубокое знание языка, осознание необходимости реального выхода на иную культуру и ее представителей.

Культурная составляющая в методике означает формирование умения понимать подстрочный смысл и различную окраску высказывания, правильно интерпретировать культурные эпизоды и культурные реалии при чтении газет, журналов, художественной литературы, правильно понимать поведение участника коммуникации, принадлежащего к другой культуре (например, правильное понимание и использование аббревиатур, фразеологических единиц). Таким образом, современный специалист должен быть готов к межличностному и межкультурному сотрудничеству как внутри своей страны, так и на международном уровне.

Чтение художественной литературы на иностранном языке с последующим обсуждением на занятии решает сразу несколько задач в рамках развития иноязычной коммуникативной компетенции:

1. знакомство с творчеством писателей страны изучаемого языка как частью национального достояния государства;
2. анализ типичных ситуаций общения, представленных в произведении;
3. изучение социальной дифференциации языка на всех уровнях его структуры и характер взаимосвязей между языковыми и социальными явлениями - составление общего портрета персонажа по языковым характеристикам (использование в речи героя тех или иных грамматических конструкций, разговорной лексики, этикетных фраз, свидетельствующих о его возрасте, характере, принадлежности к определенной социальной группе и т.д.);
4. воспитание толерантности и уважительного отношения к чужой культуре;
5. совершенствование навыков практического владения языком.

Опираясь на результаты исследований в области прагматистики (Почепцов Г.Г., Сусов И.П., Трошина Н.Н., Халеева И.И., Rathmayer R. и др.) можно отметить, что язык в XXI веке изменился, и содержание обучения должно представлять современный образ языка. Однако на практике мы наблюдаем значительную разницу между современным живым языком и учебным языком из вузовских учебников и учебных пособий, вследствие чего студенты испытывают трудности в процессе реальной межкультурной коммуникации. На занятиях по иностранному языку необходимо использовать в учебных целях язык сегодняшнего дня, образцы которого можно найти в СМИ, Интернете, в повседневной практике общения носителей языка.

Основываясь на опыте преподавания английского языка, студентам неязыковых специальностей, можно утверждать, что вопрос о повышении качества преподавания иностранных языков в вузе становится наиболее актуальным в связи с подписанием Болонской декларации, открывающей широкий выход молодому поколению российских граждан в многоязычное образовательное пространство мирового сообщества.

Рассматривая следующий компонент преподавания иностранных языков, обратимся к определению целей обучения. Как известно, одной из целей обучения иностранных языков в вузе является развитие иноязычной коммуникативной компе-

тенции во всем многообразии ее компонентов (языкового, речевого, социокультурного, компенсаторного, учебно-познавательного).

Коммуникативная компетенция стала рассматриваться как цель обучения с появлением в конце 1970-х гг. коммуникативного метода обучения иностранным языкам, где основной акцент ставился на необходимость подготовки обучающихся к реальному общению на изучаемом языке. Следует признать, что в связи с распространением коммуникативного метода уделялось значительное внимание коммуникации, однако ни в коей мере не умалялись достоинства и актуальность грамматики. К сожалению, для многих методистов приход коммуникативного метода ошибочно означал и означает отказ от грамматики, хотя в современном образовательном стандарте по иностранным языкам овладение грамматическими средствами рассматривается как одна из целей обучения в рамках развития языковой компетенции [7, с. 4].

Резко возросшие за последнее десятилетие контакты учителей, преподавателей, школьников и студентов с носителями изучаемого языка, бесспорно, играют важную роль в развитии иноязычной коммуникативной компетенции, однако в научной литературе до сих пор отсутствует четкое описание теоретического конструкта носителя языка. Ученые еще однозначно не определили, представитель какой этнической группы, возраста, гендера, социального класса, профессии и образования может являться производителем языковой нормы и служить эталоном для подражания.

В западной научной литературе можно встретить понятия прескриптивная (prescriptive) и дескриптивная (descriptive) грамматика. Термин «прескриптивная грамматика» обозначает правила, представленные в грамматических справочниках. Дескриптивная грамматика обозначает разговорную грамматику, которую носители языка используют в неофициальном общении. Однако необходимо помнить, что в ситуациях формального общения некоторые сокращения в речи просто неуместны. Нет сомнения, что в процессе преподавания иностранного языка основной акцент должен ставиться на правилах прескриптивной грамматики, поскольку, владея литературным языком, человек всегда сможет перейти на разговорные и сокращенные формы в зависимости от контекста общения. Как справедливо отмечает П.В. Сысоев [8], знания прескриптивной грамматики позволяют обучаемым:

- более точно и корректно выражать свои мысли на иностранном языке;
- лучше понимать речь говорящего или печатный текст;
- достигать более высокого уровня владения языком;
- получать уверенность во владении языком;
- обращаться к правилам в процессе самостоятельного использования языка и самообразования.

В методике выделяют два основных подхода к обучению грамматике – эксплицитный и имплицитный. Первый отличается объяснением грамматических правил и явлений. Второй же, наоборот, характеризуется повторением и заучиванием грамматически верных структур без изучения самих правил. Эксплицитный подход к обучению грамматике реализуется двумя методами – индуктивным, когда учащиеся в результате анализа предложенного фрагмента языковой/речевой ситуации сами находят грамматические закономерности и формулируют грамматические правила, и дедуктивным, при котором учитель сначала предъявляет грамматическое правило, а затем учащиеся отрабатывают новые структуры в коммуникативно-ориентированных заданиях.

Анализ методической литературы и собственный опыт преподавательской деятельности показывают, что в чистом виде ни один из подходов или методов на практике не используется. В зависимости от этапа обучения, когнитивного развития студентов и сложности материала могут использоваться разные подходы и методы. Такое сочетание создает благоприятные условия для студентов с разным уровнем интеллекта, способностями и стилями обучения овладевать грамматическим материалом.

Методики обучения грамматике иностранного языка характеризуются совокупностью определенных принципов, среди которых принцип последовательного обучения, при котором грамматический материал преподается в определенной последовательности, можно назвать одним из важнейших. Например, изменение притяжательных местоимений по падежам изучается после склонения существительных, а при знакомстве с временами сначала изучается активный залог, а затем пассивный.

Следовательно, улучшению качества преподавания способствует контроль сформированности грамматических навыков, входящий в контроль уровня сформированности иноязычной коммуникативной компетенции. Принимая во внимание эффект обратного действия, отсутствие контроля конкретного аспекта языка приведет к его игнорированию студентами и преподавателями. Преподавателю самому придется решать, какой прием использовать для контроля навыков, но нельзя забывать и о том, что студенты должны получить возможность общаться на иностранном языке и это общение ни в коем случае не должно постоянно прерываться по причине некорректного использования ими грамматических правил.

Резюмируя вышесказанное, можно утверждать, что глобализация общества, потребность личности в быстрой адаптации к условиям постоянно изменяющегося поликультурного мира усиливают интерес педагогов и методистов к предмету «иностранному языку». На протяжении всей истории изучение языков рассматривалось как безусловный элемент образования культурного человека. В наш век в связи с глобальными изменениями в политической и экономической жизни общества изучение иностранного языка как средства межкультурного общения в условиях диалога культур становится важной задачей, успешное решение которой во многом зависит от профессиональной квалификации педагогических кадров.

В последние десятилетия проведены исследования, направленные на улучшение качества преподавания иностранного языка, разработаны подходы к изучению иностранных языков. Так, лингвострановедческий подход обращает основное внимание на то, что отличает культуры носителей конкретных языков. Лингвострановедение, с одной стороны, обогащает обучаемых сведениями о стране, необходимыми и достаточными для адекватной коммуникации, с другой стороны, обучает приемам и способам самостоятельного извлечения фоновой информации – фактов культуры – из средств национально-культурной номинации (реалий, топонимов, антропонимов, афоризмов, фразеологизмов).

Диалог культур, как результат социокультурной направленности обучения, ориентирует на усиление культуроведческого аспекта в содержании обучения иностранным языкам, приобщая студентов к культуре страны изучаемого языка. Коммуникативное и социокультурное развитие студентов через обучение иностранным языкам осуществляется в большей мере за счет правильной реализации лингвострановедческого подхода. Такой подход обеспечивает усвоение языка в тесной связи с иноязычной культурой, включающей в себя сведения об истории, архитектуре, искусстве, литературе, нравах и обычаях, быте, традициях, географических и климатических особенностях страны изучаемого языка. В результате происходит обновление содержания обучения. Задача преподавателя – находить наиболее эффективные приемы работы со страноведческим материалом. Говоря о лингвострановедческом подходе, следует выделить важность чтения аутентичных текстов.

Социокультурный подход, предполагающий активное использование иностранного языка в процессе познания мировой культуры, базируется на принципах дидактической культуросообразности, диалога культур и цивилизаций, использования методически приемлемых проблемных культуроведческих заданий. Отбор культуроведческого материала проводится с учетом его ценностного смысла и значимости для формирования у студентов неискаженных представлений об истории и культуре народов страны изучаемого языка, его приемлемости с точки зрения возрастных, когнитивных и

коммуникативных особенностей обучаемых. Изучение иностранного языка в контексте диалога культур и цивилизаций позволяет развивать у студентов готовность к общению в инокультурной среде на основе сопоставления отечественной и европейской культур, выявления общего и специфического.

Перед преподавателем стоит сложная задача правильного построения и организации учебного процесса с учетом интеграции культурологических знаний, в связи с чем необходимо тщательно продумать последовательность представления материала, который включал бы в себя глубокие сведения о культуре страны, нормах поведения, речевые и возрастные изменения, реалии жизни и быта и т.д. Особое внимание следует уделить упражнениям. Необходимо отобрать не только тексты, но и организовать работу со словарем.

Коммуникативный подход предусматривает необходимость построения учебного процесса как модели общения. При организации иноязычного общения следует соблюдать его основные параметры (мотивированность, целенаправленность, личностный смысл, речемыслительная активность, индивидуальность отношения, ситуативность, связь речевой деятельности с различными формами деятельности, функциональность, содержательность, информативность, проблемность, новизна, выразительность, единство вербальных и невербальных средств общения).

Таким образом, качество преподавания иностранного языка в вузе зависит от:

1. уровня профессиональной подготовки специалиста;
2. опыта преподавательской деятельности;
3. стремления к самосовершенствованию и самообразованию;
4. обеспечения учебной литературой и материального оснащения вуза;

Библиографический список

1. Гальскова, Н.Д. Современная методика обучения иностранным языкам. – М.: Аркти, 2004.
2. Приказ Министерства образования России № 1435 от 04.06.97 «О присвоении дополнительной квалификации» выпускникам вузов по специальностям высшего профессионального образования. Приложение к приказу Минобразования России от 4 июля 1997г. №1435 «Государственные требования к минимуму содержания и уровню профессиональной подготовки выпускника для получения дополнительной квалификации «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации» (третий уровень высшего профессионального образования).
3. Пассов, Е.И. Мастерство и личность учителя. На примере деятельности учителя иностранного языка / Е.И. Пассов, В.П. Кузовлев, Н.Е. Кузовлева, В.Б. Царькова. – Москва: Наука, 2001.
4. Акопянц, А.М. Лингвопрагматика и методика обучения иностранным языкам // ИЯШ. – 2006. – № 2.
5. Халеева, И.И. О гендерных подходах к теории обучения языкам и культурам // Известия Российской Академии образования. – 2000. – № 1.
6. Лернер, И.Я. Дидактическая система методов обучения. – М., 1976.
7. Федеральный компонент государственного стандарта общего образования (иностранные языки) // «Методическая мозаика». Приложение к журналу ИЯШ. – 2004. – №4.
8. Сысоев, П.В. Нужна ли нам грамматика, и если нужна, то какая? // ИЯШ. – 2007. – № 2.

Bibliography

1. Gal'skova, N. D. Sovremennaya metodika obucheniya inostrannym yazykam. - M.: Arkti, 2004.
 2. Prikaz Ministerstva obrazovaniya Rossii № 1435 ot 04.06.97 "O prisvoenii dopolnitel'noj kvalifikacii" vypusk-nikam vuzov po special'nostyam vysshego professional'nogo obrazovaniya. Prilozhenie k prikazu Minobrazovaniya Rossii ot 4 iyulya 1997g. №1435 "Gosudarstvennye trebovaniya k minimumu soderzhaniya i urovnyu professional'noj podgotovki vypuskni-ka dlya polucheniya dopolnitel'noj kvalifikacii "Perevodchik v sfere professional'noj kommunikacii" (tretij uroven' vysshego professional'nogo obrazovaniya).
 3. Passov, E.I. Masterstvo i lichnost' uchitelya. Na primere deyatel'nosti uchitelya inostrannogo yazyka / E. I. Passov, V. P. Kuzovlev, N.E. Kuzovleva, V. B. Car'kova. - Moskva: Nauka, 2001.
 4. Akopyanc, A. M. Lingvopragmatika i metodika obucheniya inostrannym yazykam // IYaSh. - 2006. - № 2.
 5. Haleeva, I.I. O gendernyh podhodah k teorii obucheniya yazykam i kul'turam // Izvestiya Rossijskoj Akademii obrazovaniya. - 2000. - № 1.
 6. Lerner, I.Ya. Didakticheskaya sistema metodov obucheniya. - M., 1976.
 7. Federal'nyj komponent gosudarstvennogo standarta obshego obrazovaniya (inostrannye yazyki) // "Metodicheskaya mozaika". Prilozhenie k zhurnaluy IYaSh. - 2004. - №4.
 8. Sysoev, P.V. Nuzhna li nam grammatika, i esli nuzhna, to kakaya? // IYaSh. - 2007. - № 2.
- Статья поступила в редакцию 2.06.11*

5. объема учебной нагрузки преподавателя.

К факторам, способствующим повышению качества преподавания иностранного языка, можно отнести следующие:

- повышение методической культуры преподавателей;
- контроль за усвоением получаемых студентами знаний по всем видам речевой деятельности (тестирование, рейтинг, мероприятия на иностранном языке);
- обучение на курсах повышения квалификации (знакомство и внедрение в учебный процесс новых педагогических технологий, приемов и методов обучения);
- взаимопосещаемость занятий преподавателями, обобщение опыта.

В заключение следует отметить, что решение вопроса об улучшении качества преподавания иностранных языков продиктовано социальным заказом общества, в котором предстоит жить нашим будущим специалистам и от того, насколько эффективно будет выстроена система преподавания рассматриваемой дисциплины в вузе.

Учет таких областей психологии как психология познавательных процессов (памяти, восприятия и мышления), возрастная психология и социальная психология позволяет пересмотреть и изменить технологию преподавания и обосновать современные тенденции в обучении иностранным языкам.

Форма должна соответствовать содержанию, правильно сконструированный и организованный процесс коммуникации должен быть облачен в соответствующий функциональный стиль. При этом после прохождения базового курса студенты должны уметь применять эти навыки во всех курсах, при выполнении разнообразных заданий и должны иметь возможность их отрабатывать до степени свободного владения.

УДК 378

Zhuk I.V. VALUE ORIENTATION'S FORMING IN LEARNING ACTIVITY OF STUDENTS STUDING DIRECTOR'S SPECIALITIES. The article tells about one of the major pedagogical conditions of forming culture skills of communicative activity among the students of director's specialities. It proclaims the necessity of forming nonlearning activity based on the orientation of students on cultural professional activity's values of students studying at director's specialities.

Key words: culture, valuable orientation, communicative culture, the director of mass shows.

И.В. Жук, ст. преп. Челябинской государственной академии культуры и искусств,
г. Челябинск, E-mail: irina_zhuk@list.ru

ФОРМИРОВАНИЕ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ У СТУДЕНТОВ РЕЖИССЕРСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ ВУЗА КУЛЬТУРЫ И ИСКУССТВ

В статье раскрыто одно из важнейших педагогических условий формирования коммуникативной культуры у студентов режиссерских специальностей. Обоснована необходимость ориентации студентов режиссерских специальностей в ценностях культуры профессиональной коммуникативной деятельности.

Ключевые слова: культура, ценностная ориентация, коммуникативная культура, режиссер театрализованных представлений и праздников.

В науке культура рассматривается как исторически сложившаяся совокупность социальных норм и ценностей конкретной общественной формации. Она включает в себя материальные и духовные ценности, созданные руками и умом человека, а также комплекс знаний и умений, обеспечивающий ценностные ориентации личности, формирование у неё целостной картины мира. Культура выступает как способ ценностного освоения действительности человеком. Соответственно, как способ освоения действительности, культура выступает не как отдельные оценки, нормы, не как их набор, а как ценностные элементы, взятые как целостность [1, с. 226-227].

Как известно, ценности приобретаются человеком в процессе воспитания и существуют на бессознательном уровне, моделируя все его поведение, в том числе коммуникативную деятельность.

Уровень образованности студентов режиссерских специальностей, исходя из нашего исследования, определяются степенью их приобщения к культурным ценностям, их отношением к приобретению знаний, формированию устойчивых нравственных принципов поведения и отношений, развитием эстетических чувств. Следовательно, присвоение коммуникативной культуры выступает одним из основных путей формирования личности студента режиссерских специальностей.

Мы считаем, что ведущим критерием при определении уровня подготовленности студента к профессиональной деятельности является содержание ценностей, которыми он руководствуется и на которые он ориентируется в своей деятельности.

Понятие «ценность» широко используется в современной науке и имеет различные толкования у таких авторов, как Б. Г. Ананьев, Г.М. Головных, Б.П. Тугаринов, А.В. Кирьякова. Мы будем исходить из предположения о том, что ценностные ориентации выступают, с одной стороны, как процесс, в котором происходит ориентация личности в ценностях; с другой стороны, что данная ориентация ведет к результату, когда ценности становятся структурным элементом личности, что закрепляется жизненным опытом, совокупностью переживаний.

Студенты режиссерских специальностей находятся в состоянии целенаправленной активности и каждая область их взаимодействия с окружающим миром, так или иначе, подвергается ценностному освоению. Совокупность разнообразных отношений студентов к социальной среде, к самим себе, порождаемых витальными потребностями и модифицируемых

системой символов и средств культуры, образует системно-иерархическую структуру.

Будучи образованием идеального порядка, ценности получают практическое воплощение в реальном поведении студентов режиссерских специальностей на профессиональном, общественном, образовательном, личностном уровнях. Особенности строения и содержания ценностных ориентаций их личности обуславливают её направленность и определяют их позицию по отношению к тем или иным явлениям действительности. Ценностные ориентации играют ведущую роль в регуляции социального поведения студента, будущего режиссера театрализованных представлений и праздников, включая установки личности, мотивы, интересы.

Мы согласны с мнением Н.А. Асташовой, что формирование ценностных ориентаций – процесс сложный, имеющий определенную временную протяженность, не предусматривающий навязывания, предполагающий деликатность в предъявлении и становлении аксиологической позиции [2, с. 11-13].

Полный цикл формирования коммуникативных ценностных ориентаций у студентов режиссерских специальностей представляет собой сложный процесс:

1. Предъявление коммуникативных ценностей студентам. Этот первый этап может осуществляться как в специально созданных условиях взаимодействия, так и в повседневном общении. Основной путь предъявления коммуникативных ценностей – каждодневная образовательная деятельность в условиях аудиторных занятий по дисциплине «Теория и практика современной режиссуры театрализованных представлений и праздников» и внеаудиторных занятий, взаимодействие «педагог – студент» во всевозможных проявлениях и сочетаниях. Педагог – лицо, создающее аксиологические ситуации, предъявляющее коммуникативные ценности человеческих взаимоотношений. Специально создаваемые коммуникативные ситуации в процессе овладения ими вышеуказанной дисциплины должны строиться на основе свободы выбора, возможности полноценного обсуждения предлагаемых вариантов, отсутствия давления и авторитарности.

2. Осознание коммуникативных ценностей студентами должно начинаться сразу при их предъявлении. Осуществляется это постепенно, включая в себя постижение содержания ценностных ориентаций режиссерской деятельности, действий на их основе, способов их осуществления и возможные результаты. На этом этапе должно формироваться осознанное побуждение, стимул, вызывающий необходимые проявления у студентов режиссерских специальностей, проходить разви-

тие их профессиональных значимых качеств. Коммуникативные ценностные ориентации должны приобретать свойство осознанности и направляющую функцию при выборе студентами приоритетов коммуникативной деятельности в подготовке театрализованных представлений и праздников, во внеучебной деятельности.

3. Принятие коммуникативных ценностных ориентаций студентами – осуществляется в условиях ее идентификации с ценностно-смысловыми образованиями самих студентов, в процессе соотнесения ценностной ориентации с иерархией субъективно значимых ценностей. На данном этапе коммуникативная ценностная ориентация должна приобретать смыслообразующую функцию и являться серьезным основанием для организации коммуникативной деятельности студентов в результате их творческой внеучебной деятельности.

4. Реализация коммуникативных ценностных ориентаций студентами. На этом этапе студенты должны проявлять свой потенциал, показывать весь спектр профессиональных возможностей. Коммуникативные ценностные ориентации должны проявить такие свои функциональные особенности, как насыщенность гуманистическим потенциалом, удовлетворение личностных, профессиональных интересов студентов с интересами и запросами общества.

5. Закрепление коммуникативных ценностных ориентаций студентов. Для того чтобы ценностные ориентации стали свойством студентов, они должны многократно осмыслить суть и смысл коммуникативных ценностных ориентаций, постоянно, вариативно реализовывать их в коммуникативной деятельности и поведении, как между организаторами праздника, так и в отношении потенциальных зрителей.

6. Актуализация потенциальных коммуникативных ценностных ориентаций. Она должна проходить у студентов осознанно, с учетом приобретенных умений и навыков в условиях внешней и внутренней необходимости. Этот этап завершает цикл.

В свете вышесказанного для нашего исследования особый интерес представляет проблема формирования у студентов профессиональных ценностных ориентаций. Профессиональные ценностные ориентации – это элемент внутренней структуры личности, выражающий её субъективное отношение к общественно значимым ценностям профессии и определённым компонентам профессиональной коммуникативной деятельности.

Важное значение для нашего исследования имеют следующие условия ориентации студентов, будущих режиссеров театрализованных представлений и праздников, в профессиональных ценностях:

– принятие ими эстетических ценностей (добро, справедливость, вежливость, честность, обязательность);

– гармоничное сочетание общественных и личных ценностей и интересов;

– формирование общественно ценностной направленности личности;

– включение студентов в деятельность, имеющую общественно-ценностную направленность (праздничные мероприятия, театрализованные представления, концерты, шоу-программы);

– осмысление ценностных знаний, умений, их приобретение, включение в структуру личности и использование в практической деятельности;

– осмысление и признание личной значимости общественных и профессиональных ценностей;

– подготовка студентов к ориентации на профессиональные ценности;

– овладение речекommunikативными ценностями: знания, умения и навыки речевого действия в процессе вербального общения, включающего фазы ориентировки, планирования, реализации и контроля речевой ситуации; владение специфическими закономерностями построения речевого высказывания; инвариантное построение речевого взаимодействия, в основе которого лежит верное определение статуса коммуникантов; индивидуально-личностные качества речи, выражающие результат нравственной, эстетической, профессиональной подготовки студентов [3, с. 73-74].

Необходимо отметить, что процесс профессиональной подготовки будущих режиссеров представляет собой социокультурное пространство. Чем богаче это пространство, тем разнообразнее информация, поступающая студентам во внеучебной деятельности. Это позволяет разносторонне подготовить специалиста с профессиональной позиции, разнообразить содержание ценностей. Мы обращаем внимание на ценностный характер коммуникативной культуры, так как он выражается в базовой основе культуры коммуникативной деятельности – в гуманистических ценностях. Качественная оценка коммуникации определяет степень значимости общения для субъекта. Само общение является для субъекта ценностью. В нашем исследовании ценности связаны с формированием потребностей личности в профессиональной коммуникативной деятельности, с её обучением, духовным становлением. Говоря о коммуникативной культуре, мы опираемся на мысли, высказанные Е. Н. Шияновым и Е. Б. Котовым, что культура человеческих взаимоотношений, основу которых составляет общительность, проявляется в устойчивом стремлении к контактам с людьми и сочетается с быстротой установления контактов [4]. Мы считаем правомерным, характеризовать коммуникативную культуру будущих режиссеров театрализованных представлений и праздников как условие и предпосылку эффективности профессиональной коммуникативной деятельности и как цель профессионального самосовершенствования.

Библиографический список

1. Дуранов, М.Е. Педагогическая психология управления профессиональным образованием студентов в высшей школе: учеб. пособие / М.Е. Дуранов, А.М. Баскаков, И.С. Ломакина. – Челябинск, 2003.
2. Асташова, Н.А. Концептуальные основы педагогической аксиологии // Педагогика. – 2002. – № 8.
3. Суленева, Н.В. Обучение речевому этикетному поведению как фактор совершенствования подготовки студентов режиссерских специальностей. – Челябинск, 2005.
4. Шиянов, Е.Н. Педагогическое взаимодействие / Е.Н. Шиянов, Е.Б. Котова. – Ростов-на-Дону: РПУ, 1997.

Bibliography

1. Duranov, M.E. Pedagogicheskaya psihologiya upravleniya professional'nym obrazovaniem studentov v vysshej shkole: ucheb. posobie / M. E. Duranov, A. M. Baskakov, I. S. Lomakina. - Chelyabinsk, 2003.
 2. Astashova, N.A. Konceptual'nye osnovy pedagogicheskoy aksiologii // Pedagogika. - 2002. - № 8.
 3. Suleneva, N.V. Obuchenie rechevomu etiketnomu povedeniyu kak faktor sovershenstvovaniya podgotovki studentov rezhisserskikh special'nostej. - Chelyabinsk, 2005.
 4. Shiyonov, E.N. Pedagogicheskoe vzaimodejstvie / E. N. Shiyonov, E. B. Kotova. - Rostov-na-Donu: RPU, 1997.
- Статья поступила в редакцию 08.06.11*

УДК 159.923:316.6

Pattison A.S. INTERRELATION OF COLLECTIVE MEMORY IMAGES WITH SOCIAL REPRESENTATIONS OF RUSSIANS. In the article the result of the study of traumatic collective memories regarding historic events that connect respondents and Russian people are presented. Also, the relationship between collective memories and construction of social representations about Russian people is analysed.

Key words: collective memory, social representations, intercultural perception.

A.C. Паттисон, аспирантка МосГУ, г. Москва, E-mail: anastasia.pattison@gmail.com

ВЗАИМОСВЯЗЬ ОБРАЗОВ КОЛЛЕКТИВНОЙ ПАМЯТИ С ОСОБЕННОСТЯМИ СОЦИАЛЬНЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О РУССКИХ ЛЮДЯХ

Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ. Грант № 10-06-00393а «Механизмы конструирования социальных представлений о русских у чехов и американцев».

В статье излагаются результаты исследования травмирующих коллективных воспоминаний об исторических событиях, связывающих группы респондентов с русскими людьми. Также, анализируются связи этих воспоминаний с конструированием социальных представлений о русских.

Ключевые слова: коллективная память, социальные представления, межкультурное восприятие.

На сегодняшний день, улучшение российского имиджа является одной из основных государственных задач. В принятой в июне 2000 г. «Концепции внешней политики РФ», действие «позитивному восприятию России в мире, популяризации русского языка и культуры народов России в иностранных государствах» было официально провозглашено одной из важнейших задач российской внешней политики [1].

В настоящее время культурологи и политологи провели много исследований, посвященных анализу факторов и детерминант, объясняющих восприятие современной России за рубежом [2; 3]. Изучение формирования образа страны в социокультурных и политических аспектах, без сомнения, является перспективным подходом к проблеме имиджа России. Однако, немаловажной составляющей восприятия российской реальности также является и социально-психологический аспект, раскрывающийся при изучении особенностей восприятия русских людей зарубежными представителями [4; 5].

Социальные представления о русских людях за рубежом формируются и трансформируются под влиянием целой совокупности факторов, среди которых можно выделить опыт личного общения, интерпретацию российской проблематики западными СМИ, стереотипы массового сознания и др. [6]. Вполне очевидно, что у представителей различных национальностей существует свое особое восприятие русских людей. Однако, поскольку социальные представления «имеют устойчивые черты, сформированные общим историческим прошлым» [7], изучение взаимосвязей социальных представлений о русских с особенностями коллективной памяти о событиях, связывающих нации респондентов с русскими людьми, позволяет значительно расширить понимание факторов, стоящих за проблемами межкультурного восприятия.

Наше исследование было направлено на изучение возможных детерминант социальных представлений о русских, среди которых особое внимание уделялось взаимосвязи социальных представлений о современном русском человеке с болезненными образами коллективной памяти относительно периода второй половины двадцатого века.

В качестве респондентов были выбраны представители двух национальностей: чехи и американцы. Выбор национальных принадлежностей респондентов был обоснован несколькими факторами.

Во-первых, для данного исследования было необходимо наличие у респондентов коллективных воспоминаний о травмирующих исторических событиях, тем или иным образом связанных с Россией. Для американцев таким событием является холодная война, которая на протяжении многих лет ассоциировалась с угрозой третьей мировой войны и сопровождалась страхом и беспокойством американских граждан [8]. У чехов болезненные образы коллективной памяти связаны с

советской оккупацией 1968 года, являющейся «фатальным» событием для чешской нации [9].

Во-вторых, исследование социальных представлений у двух национальных групп, отличающихся друг от друга в плане культуры и менталитета, наиболее целесообразно с точки зрения изучения влияния максимального количества разнородных факторов на содержание социальных представлений о русских людях.

Каждая национальная выборка была разделена на возрастные группы: чехи в возрасте от 20 до 40 лет (58 человек), чехи в возрасте от 41 до 70 лет (57 человек), американцы в возрасте от 20 до 40 лет (41 человек), американцы в возрасте от 41 до 75 лет (57 человек). Разделение респондентов на возрастные группы (далее в тексте – старшее и молодое поколение) было основано на теории поколений Н. Хоуа и В. Штрауса [10].

Для изучения структурных элементов социальных представлений были использованы метод словесных ассоциаций, контент-анализ эссе, экспрессивный рисунок, семантический дифференциал. Особенности коллективных воспоминаний исследовались с помощью процедуры завершений предложений и экспрессивного рисунка.

Проанализировав результаты, полученные с помощью указанной выше совокупности качественных и количественных методов, мы выявили два измерения социальных представлений (качественное содержание и установку) о русских людях у каждой из групп респондентов.

Поле социальных представлений о русских людях у молодого поколения чехов содержит большое количество элементов, указывающих на экспансивность, агрессивность и стремление к власти и богатству (по данным семантического дифференциала и метода словесных ассоциаций).

Также, социальные представления о русских людях у данной группы респондентов находятся в процессе трансформации, идущей в направлении аутистического дефаворитизма, выражающегося в критике целого ряда особенностей русских людей и закреплении выраженной негативной установки (данные экспрессивных рисунков и анализа завершений предложений).

Социальные представления о русских у чехов старшего поколения обладают более позитивной направленностью по сравнению с социальными представлениями молодого поколения. Несмотря на то, что в структуре социальных представлений присутствуют такие элементы, как оккупация 1968 года и коммунистический режим (данные ассоциативного метода), чехи в возрасте от 41 до 70 лет склонны к своеобразной идеализации образа русского человека. В частности, рисунки, изображающие русского человека, содержат много культурной атрибутики и характеризуются положительным и дружелюбным контекстом.

Социальные представления о русских у молодого поколения американцев характеризуются своеобразной когнитивной ригидностью, в основании которой лежит низкая эмоциональная значимость русских людей и отсутствие достаточной информации для видоизменения существующей на сегодняшний день концепции о русских. Содержание социальных представлений данной группы респондентов, в основном, представлено такими весьма поверхностными элементами, как тяжелая жизнь, коммунизм, алкоголизм и выносливость (данные экспрессивного рисунка, метода словесных ассоциаций и анализа окончаний предложений).

Структура социальных представлений о русских у американцев старшего поколения во многом схожа со структурой социальных представлений молодого поколения. Однако привлекает внимание тот факт, что категории «алкоголизм» и «коммунизм» не присутствуют в структуре в принципе. Центральные представления о русских, в первую очередь, определяются категорией «культура и спорт». Вторичными элементами структуры являются представления о выносливости, высокомерии, патриотизме и трудолюбии, присущим русским людям.

Исходя из нашей гипотезы, современные социальные представления о русских в той или иной степени определяются особенностями коллективных воспоминаний о травмирующих исторических событиях, связывающих группы респондентов с русскими людьми.

Для изучения особенностей коллективных воспоминаний и их связей с социальными представлениями о русских людях использовались метод экспрессивного рисунка и процедура завершения предложений. Респондентам предъявлялись несколько незавершенных предложений, сконструированных с учетом тематики советской оккупации Чехословакии 1968

года (для чехов) и холодной войны (для американцев) и направленных на изучение субъективных причин, лежащих в основе перечисленных выше конфликтов, исследование влияния данных событий на современные социальные представления о русских людях и их последствий, существующих на сегодняшний день. Результаты контент-анализа (процентные доли высказываний) обрабатывались при помощи углового преобразования Фишера, позволяющего сопоставить две выборки респондентов по распределению признака.

Как показали результаты анализа завершения предложений, в качестве основных причин, стоявших за советской оккупацией, чехи указывают желание русских людей укрепить контроль и установить диктатуру в регионе. Таким образом, мы явно прослеживаем источник возникновения представлений об экспансивных тенденциях русских людей (данные семантического дифференциала) в целом.

Проведя межпоколенное сравнение высказываний, раскрывающих влияние советской оккупации на социальные представления о русских, мы обнаружили ключевое различие (различия значимы при $p < 0,05$): в то время как респонденты, принадлежащие к молодому поколению чехов, считают, что оккупация повлекла за собой ненависть, презрение, восприятие русских в качестве врагов и предателей, представители старшего поколения, которые являлись непосредственными очевидцами данного исторического момента, в основном, говорят о потере доверия к русским.

Анализ экспрессивных рисунков выявил похожую тенденцию. Молодым чехам свойственно существенное искажение событий 1968 года. Индикатором такого искажения является наличие контекста массового кровопролития, враждебности и бунтарства (рис 1).



Рис. 1. Пример рисунка, изображающего советскую оккупацию 1968 года (чехи в возрасте от 20 до 40 лет)

Несмотря на то, что в рисунках старшего поколения мы также наблюдаем тревожность и высокую эмоциональность, в них отсутствует элемент агрессии. В данном случае речь ско-

рее идет о несогласии, конфронтации и адекватном восприятии исторического события в целом (см. рис. 2).



Рис. 2. Пример рисунка, изображающего советскую оккупацию 1968 года (чехи в возрасте от 41 до 70 лет)

Рассуждая о причинах начала холодной войны, американские респонденты дают весьма объективную оценку. Американцы не склонны выражать мнения по данному вопросу в пользу своей страны, при этом обвиняя советский блок. Те респонденты (30% от общего количества респондентов), которые не обладали достаточными знаниями по данному вопросу, заявили об этом напрямую, предпочитая не высказывать мнение вообще, нежели говорить о том, что было навязано американской пропагандой.

По мнению американцев, холодная война, в первую очередь, повлияла на создание «образа русских людей как врагов» и демонизацию российского правительства в представлениях американских обывателей. Вместе с тем, американцы демонстрируют осознание активной пропаганды времен холодной войны на конструирование их социальных представлений (результаты анализа завершения предложений); в частности, речь идет о непосредственном влиянии пропаганды на появление карикатурного образа русских людей и убеждение

о неразрывности понятий «русский - коммунизм». Американские респонденты также отмечают, что подобная ошибочная концепция в отношении русских людей до сих пор не позволяет странам нормально сотрудничать.

Весьма любопытным нам показался тот факт, что размышляя о холодной войне, молодое поколение американцев подчеркивает схожесть американцев и русских в плане стремлений, тенденций и склонностей. Американцы старшего поколения уверены, что холодная война создала значительную дистанцию между двумя культурами.

Метод экспрессивного рисунка позволил нам оценить эмоциональную составляющую коллективных воспоминаний американцев о холодной войне. Молодое поколение американских респондентов весьма равнодушно к тематике холодной войны. Собственно говоря, они и сами отмечают, что холодная война осталась лишь на страницах учебников истории (см. рис. 3).

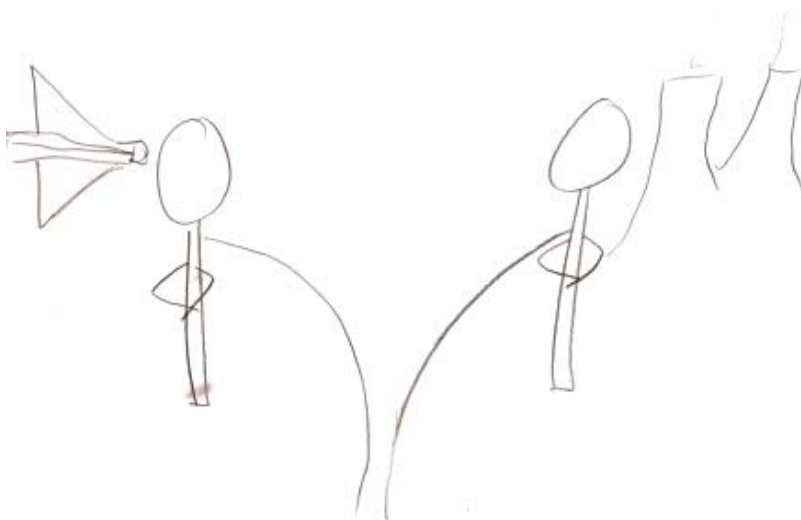


Рис. 3. Пример рисунка, изображающего холодную войну (американцы в возрасте от 20 до 40 лет)

Несмотря на то, что рисункам старшего поколения американцев характерно большое количество деталей, воспоминания о холодной войне не вызывают сильного эмоциональ-

ного напряжения, хотя именно эта группа респондентов была непосредственно включена в атмосферу страха и беспокойства из-за угрозы ядерной войны (см. рис. 4).

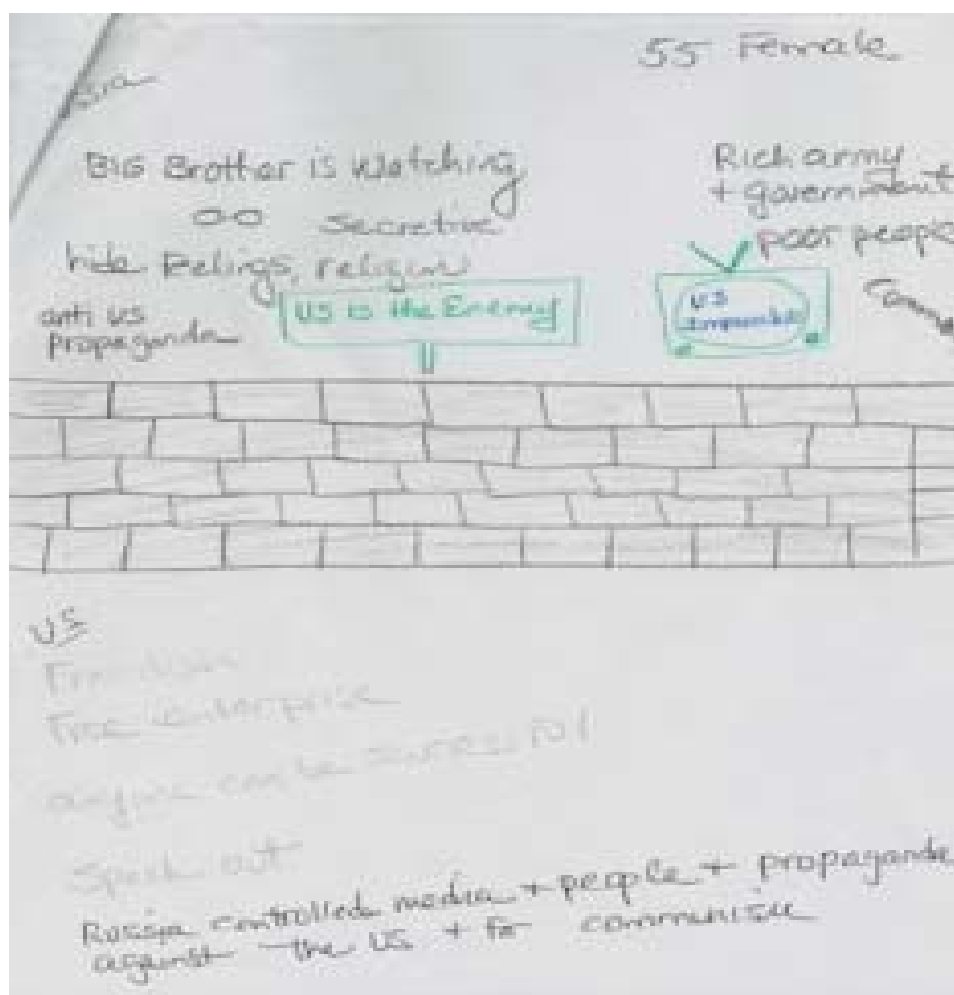


Рис. 4. Пример рисунка, изображающего холодную войну (американцы в возрасте от 41 до 75 лет)

Подводя итоги особенностям коллективных воспоминаний о травматических событиях, связывающих национальные группы респондентов с русскими людьми, мы можем заключить следующее. В сознании американцев холодная война и все, что с ней связано, остались глубоко в прошлом. В то время как мы все еще отмечаем значимость холодной войны для старшего поколения американцев, у молодого поколения американских респондентов прослеживается абсолютная индифферентность к тематике холодной войны в целом. Возможно тот факт, что американцы чувствуют себя победителями и осознают свое превосходство благодаря итогам холодной войны, указывает на своеобразную прегнантность в отношении данного исторического момента. Таким образом, подобная уравновешенность передается следующему поколению, обеспечивая тем самым минимальное предопределение социальных представлений о русских людях историческим контекстом.

Говоря о коллективной памяти чешских респондентов, мы прослеживаем обратный феномен. В данном случае отсутствие такой прегнантности в отношении советской оккупации у старшего поколения повлекло за собой эффект “снежного кома”, при котором на фрустрацию старшего поколения наслаиваются вымыслы, фабрикация, преувеличения информации, часто несправедливые обвинения и др. [11]. В итоге, для молодого поколения чехов представления о советской оккупации стали базой или “цементом”, скрепляющим менталитет общества, однако такое поддержание групповой идентичности осуществляется за счет объединения чехов против русских, которые представляют “образ врага”.

Необходимо отметить, что в свое время и американцы видели в русских «коллективный портрет чужого». Окончание

холодной войны, с одной стороны, принесло американцам облегчение, а с другой, как в свое время отметил Г. Арбатов, распад СССР лишил США врага, противостояние с которым определяло американскую идентичность [12]. Эту же мысль продолжил Д. Апдайк: «Сейчас, когда холодная война окончилась, какой смысл быть американцем?» [13]. Проблема кризиса американской идентичности, связанная с окончанием холодной войны, частично была «решена» после событий 11 сентября 2001 года, которые повлекли за собой войну в Ираке и Афганистане, создав для Америки нового врага в лице исламских экстремистов [14].

Изучая особенности коллективной памяти об исторических событиях, связывающих группы респондентов с русскими людьми, нами был отмечен еще один интересный феномен, связанный с интерпретацией итогов Второй Мировой Войны. Несмотря на то, что данное историческое событие объективно характеризуется положительным вкладом русских людей в мировую историю, однако оценка данного вклада и итогов Второй Мировой войны не является достаточно адекватной. В частности, рассуждения молодого поколения чехов содержат весьма невыигрышную для русских людей интерпретацию участия советской армии во Второй Мировой Войне. Большинство утверждений респондентов данной группы делают акцент на то, что участие русских во Второй Мировой войне было обусловлено целью распространения власти и желанием подчинить соседние страны. Следует отметить, что старшее поколение чехов менее критично в оценках «мотивации» участия русских в войне, однако им также свойственно приуменьшение заслуг СССР и акцентирование «дружбы» СССР с Гитлером в 1939 году.

Американцы также склонны несколько преуменьшать заслуги советской армии. В частности, они указывают на то, что заслуга русских заключается не в победе в целом, а в успешной борьбе с фашистами на Восточном фронте.

Преуменьшение американцами и чехами вклада советской армии в победу имеет различные основания. Поскольку американцы так или иначе идентифицируют себя с героическим прошлым, которое имеет непосредственное влияние на создание их психологического единства, наблюдаемый нами эффект эгоцентрического смещения и позитивное отклонение в реконструкции событий Второй мировой войны в пользу своей группы, вполне естественны [15; 16]. Также не стоит забывать, что американская образовательная система, наравне с другими источниками, направлена на формирование колоссального чувства патриотизма, что в результате сказывается на приписывание основных заслуг «самой лучшей стране в мире» [17]. Чешский случай преуменьшения заслуг советской армии детерминирован скорее тем, что события 1968 года задали выраженный виток трансформации социальных представлений о русских в целом. Исходя из описанных выше особенностей социальных представлений чехов, мы наблюдаем, в основном, негативную направленность представлений о русских людях, которая непосредственно связана с подобной критикой и преуменьшением заслуг индуцирующей фрустра-

цию группы (русских людей) вне зависимости от контекста. Поскольку коллективные воспоминания, прежде всего, связаны с людьми, а советская оккупация является причиной замедления прогресса чешского общества (по мнению чехов), то становится вполне понятна аналогия между современными русскими людьми и советской оккупацией, по крайней мере, в плане переноса эмоциональных компонентов.

Таким образом, явно наблюдаемая у чешских респондентов фрустрация, связанная с незавершенностью гештальтов в отношении событий 1968 года, значительно усложняет межкультурное общение. Между тем, устранение данной фрустрации весьма достижимо при помощи подхода, предлагаемого самими носителями этой фрустрации. Его суть хорошо выражает следующее высказывание чешских респондентов: «События 1968 года – это самая страшная вещь, за которую никто не извинился, а если и извинились – то недостаточно».

Как мы видим из описанных результатов, наличие или отсутствие прегнантности в отношении травматических событий истории в значительной мере предопределяет особенности социальных представлений у последующих поколений. Создание специализированных программ, направленных на содействие в достижении данной «исторической» прегнантности, будет являться перспективным подходом к решению проблем кросс-культурного социального взаимодействия.

Библиографический список

1. Концепция внешней политики РФ [Э/п]. - URL: <http://www.nationalsecurity.ru/library/00014/index>.
2. Фадеев, К.В. Современная Россия глазами иностранцев // Материалы междунар. науч. – практ. конференции: Современная Россия и мир: альтернативы развития (международный имидж России в XXI веке) / под ред. Ю.Г. Чернышова. Барнаул: Изд-во Алтайского ун-та, 2007.
3. Филиппов, В.Р. Имидж России или палитра мнений // Материалы междунар. н/п конференции: Современная Россия и мир: альтернативы развития (международный имидж России в XXI веке) / под ред. Ю.Г. Чернышова. - Барнаул: Изд-во Алтайского ун-та, 2007.
4. Realo, A. et al. Mechanisms of the national character stereotype: How people in six neighboring countries of Russia describe themselves and the typical Russian // *European journal of personality*. – 2009. – № 23.
5. Bielski, Z. Brooding Russians are happier then they look [Э/п]. - URL: <http://www.theglobeandmail.com/life/health/brooding-russians-are-happier-then-they-look/article1641593>
6. Семенов, И.С. Образ России на западе: диалектика представлений в контексте мирового развития. К постановке проблемы / И.С. Семенов, В.В. Лапкин, В.И. Пантин // *Полис*. – 2006. – № 6.
7. Емельянова, Т.П., Паттисон, А.С. Особенности социальных представлений о русских у жителей Чехии и США [Э/п] // *Психологические исследования: электрон. науч. журн.* – 2010. – № 5(13). - URL: <http://psystudy.ru>
8. Kenney, K. Cold War Fears: Communism and the nuclear bomb [Э/п] // *Suite 101*. Dec. 18, 2008. - URL: <http://www.suite101.com/content/cold-war-fears-a85081>
9. Kundera, M. Český úděl // *Literární noviny*. – 2007. – № 52.
10. Howe, N. Generations: The History of America's Future, 1584 to 2069 / N. Howe, W. Strauss. – New York: Quill, 1992.
11. Baumeister, R.F. Distortions of collective memory: how groups flatter and deceive themselves / R. F. Baumeister, S. Hastings // *Collective memory of political events: Social psychological perspectives*. – Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum associates publishers, 1997.
12. Радько, О. России крупно повезло: Страна воспринимается как экономически поднимающееся государство [Э/п] // *Avante*. 7.03.2011. - URL: <http://www.avante.su/2011/03/07/rossii-krupno-povezlo-strana-vosprinimaetsya-kak-yekonomicheskii-podnimayushheesya-gosudarstvo.html>
13. Updike, J. Rabbit at Rest. – New York: Alfred A. Knopf, 1990.
14. Хантингтон, С. Кто мы?: Вызовы американской национальной идентичности / пер. с англ. А. Башкирова. - М.: АСТ: ООО Транзиткнига, 2004.
15. Емельянова, Т.П. Социальное представление как инструмент коллективной памяти (на примере воспоминаний о великой отечественной войне) // *Психологический журнал*. – 2002. – Т. 23. – № 4.
16. Емельянова, Т.П. Конструирование социальных представлений в условиях трансформации российского общества. – М.: Институт психологии РАН, 2006.
17. Павловская, А.В. Особенности национального характера, или как стать настоящим американцем [Э/п] // *Вокруг света*. – 2003. – № 4 (2751). - URL: <http://www.vokrugsveta.ru/vs/article/480/>

Bibliography

1. Konceptiya vneshnej politiki RF [Eh/r]. - URL: <http://www.nationalsecurity.ru/library/00014/index>.
2. Fadeev, K.V. Sovremennaya Rossiya glazami inostrancev // *Materiialy mezhdunar. nauch. - prakt. konferencii: Sovremennaya Rossiya i mir: al'ternativy razvitiya (mezhdunarodnyj imidzh Rossii v XXI veke)* / pod red. Yu. G. Chernyshova. Barnaul: Izd-vo Altajskogo un-ta, 2007.
3. Filippov, V. R. Imidzh Rossii ili palitra mnenij // *Materiialy mezhdunar. n/p konferencii: Sovremennaya Rossiya i mir: al'ternativy razvitiya (mezhdunarodnyj imidzh Rossii v XXI veke)* / pod red. Yu. G. Chernyshova. - Barnaul: Izd-vo Altajskogo un-ta, 2007.

4. Realo, A. et al. Mechanisms of the national character stereotype: How people in six neighboring countries of Russia describe themselves and the typical Russian // *European journal of personality*. - 2009. - № 23.
 5. Bielski, Z. Brooding Russians are happier then they look [Eh/r]. - URL: <http://www.theglobeandmail.com/life/health/brooding-russians-are-happier-then-they-look/article1641593>
 6. Semenenko, I. S. Obraz Rossii na zapade: dialektika predstavlenij v kontekste mirovogo razvitiya. K postanovke problemy / I. S. Semenenko, V.V. Lapkin, V. I. Pantin // *Polis*. - 2006. - № 6.
 7. Emel'yanova, T. P., Pattison, A. S. Osobennosti social'nyh predstavlenij o russkikh u zhitelej Chehii i SShA [Eh/r] // *Psihologicheskie issledovaniya: Jelektron. nauch. zhurn.* - 2010. - № 5(13). - URL: <http://psystudy.ru>
 8. Kenney, K. Cold War Fears: Communism and the nuclear bomb [Eh/r] // *Suite* 101. Dec. 18, 2008. - URL: <http://www.suite101.com/content/cold-war-fears-a85081>
 9. Kundera, M. ?esk? ?d?l // *Liter?rn? noviny*. - 2007. - № 52.
 10. Howe, N. Generations: The History of America's Future, 1584 to 2069 / N. Howe, W. Strauss. - New York: Quill, 1992.
 11. Baumeister, R.F. Distortions of collective memory: how groups flatter and deceive themselves / R. F. Baumeister, S. Hastings // *Collective memory of political events: Social psychological perspectives*. - Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum associates publishers, 1997.
 12. Rad'ko, O. Rossii krupno povezlo: Strana vosprinimaetsya kak jkonomicheski podnimayuscheesya gosudarstvo [Eh/r] // *Avante*. 7.03.2011. - URL: <http://www.avante.su/2011/03/07/rossii-krupno-povezlo-strana-vosprinimaetsya-kak-yekonomicheski-podnimayushheesya-gosudarstvo.html>
 13. Updike, J. Rabbit at Rest. - New York: Alfred A. Knopf, 1990.
 14. Hantington, S. Kto my: Vyzovy amerikanskoj nacional'noj identichnosti / per. s angl. A. Bashkirova. - M.: ACT: OOO Tranzit-kniga, 2004.
 15. Emel'yanova, T. P. Social'noe predstavlenie kak instrument kollektivnoj pamyati (na primere vospominanij o velikoj otechestvennoj vojne) // *Psihologicheskij zhurnal*. - 2002. - Т. 23. - №4.
 16. Emel'yanova, T. P. Konstruirovaniye social'nyh predstavlenij v usloviyah transformacii rossijskogo obshchestva. - M.: Institut psikhologii RAN, 2006.
 17. Pavlovskaya, A. V. Osobennosti nacional'nogo haraktera, ili kak stat' nastoyaschim amerikancem [Eh/r] // *Vokrug sveta*. - 2003. - № 4 (2751). - URL: <http://www.vokrugsveta.ru/vs/article/480/>
- Статья поступила в редакцию 15.06.11*

УДК 159.92

Sidorova A.D. **SCIENTIFIC AND HISTORICAL ASPECTS OF THE CONCEPT OF TOLERANCE IN THE DOMESTIC AND FOREIGN LITERATURE.** The article deals with the problem diversity and multidimensionality of contemporary interpretation the concept of tolerance. Indicates the historical prerequisites need this concept in science; discusses the various trends and approaches in studying the concept of tolerance in terms of the current state of the notion of tolerance psychology.

Key words: Tolerance, conformity, respect for the other person, partnership, charity.

А.Д. Сидорова, соискатель ЯГПУ, им. К.Д.Ушинского, г. Коряжма, Архангельской области, Котласского района, E- mail: annacid@yandex.ru

НАУЧНО-ИСТОРИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПОНЯТИЯ ТОЛЕРАНТНОСТЬ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ И ЗАРУБЕЖНОЙ ЛИТЕРАТУРЕ

В статье рассматривается проблема многоплановости и многомерности современной трактовки понятия толерантности. Указывается на исторические предпосылки необходимости данного понятия в науке; рассматриваются различные направления и подходы в изучении понятия толерантность с точки зрения современного состояния понятия толерантности в психологии.

Ключевые слова: толерантность, терпимость, конформизм, уважение к другой личности, сотрудничество, милосердие.

Актуальность проблемы. Понятие толерантности в силу многозначности и многослойности является объектом исследования многих наук. Толерантность, как определение встречается в разных интерпретациях. В научной литературе толерантность рассматривается, прежде всего, как уважение и признание равенства, сочувствие и сопереживание. Толерантность предполагает готовность принять других такими, какие они есть, и взаимодействовать с ними на основе согласия, но в тоже время толерантность не должна сводиться к индифферентности, конформизму, ущемлению собственных интересов.

Исторический контекст понятия толерантности уходит в 18 век. Современные представления понятия толерантности или, точнее признания её как фактора, укрепляющего гражданский мир и дающего защиту от несправедливости, было во многом подготовлено деятельностью философов 16-18 вв., восставших против «терпения нетерпимости» и жестоких религиозных столкновений. Важнейшим результатом деятельности философов, явилось признание толерантности

всеобщей ценностью и основополагающим компонентом мира и согласия между религиями, народами, другими социальными группами [1, с. 6].

Понимание толерантности неоднозначно в разных культурах, оно зависит от исторического опыта народов. В английском языке, в соответствии с Оксфордским словарем, этимология слова толерантность (tolerance) - «готовность и способность без протеста воспринимать личность или вещь», во французском (tolerance) - «уважение свободы другого, его образа мысли, поведения, политических и религиозных взглядов» [2, с. 544]. В китайском языке (kuan gong- толерантность) быть толерантным значит «позволять, допускать, проявлять великодушие в отношении других» [там же с. 174]. В русском языке существует два слова со схожим значением- толерантность и терпимость (словарь В.Даля «милосердие, снисхождение») [3, с. 816]. «Терпимость», употребляемое в обыденной жизни, означает «способность, умение терпеть, мириться с

чужим мнением, быть снисходительным к поступкам других людей» [4, с. 24-28].

В научной литературе (И. Иовел, Л. Фейербах, Н.А. Бердяев, С.Л. Франк, В.С. Соловьева, В. А. Тишков) толерантность рассматривается, прежде всего, как уважение и признание равенства, отказ от доминирования и насилия, признания многомерности и многообразия человеческой культуры, норм, верований и отказ от сведения этого многообразия к единообразию или к преобладанию какой-то одной точки зрения. Толерантность предполагает готовность взаимодействовать человека с окружающим миром, принимать Других такими, каковы они являются, не нарушая своего мировоззрения. Толерантность не должна сводиться к индифферентности, конформизму, ущемлению собственных интересов. В первую очередь она предполагает взаимность и активную позицию всех заинтересованных сторон [5, с. 47-51]. Толерантность является важным компонентом жизненной позиции зрелой личности, имеющей свои ценности и интересы и готовой, если потребуются, их защищать, но одновременно с уважением относящейся к позициям и ценностям других людей [6, с. 166-170].

В социальном контексте толерантность может толковаться, как готовность человека позволить другим людям выбирать себе стиль жизни и поведения при ограничении таких отрицательных явлений, как насилие, хулиганские действия и поступки, компрометирующие общество или угрожающие его благосостоянию. В литературе часто можно встретить описание различий между понятиями толерантности и невмешательства, хотя в повседневной жизни используется более широкий набор слов с близким значением: терпимость, гибкость, снисходительность, понимание, терпение. Подробные слова применяются как более мягкие термины с положительной валентностью и имеют то общее, что ни одно из них не выражает какое-либо действие. И все они предполагают пассивную реакцию на события и поступки. Соединение же толерантности с нейтралитетом и пассивностью может противоречить её философскому смыслу [7].

В эволюционно-биологическом плане разработка понятия толерантности опирается на представление о «норме реакции», как допустимом диапазоне вариантов реагирования, присущих тому или иному виду и не нарушающих его генотипа [8, с. 16-17].

В политическом плане толерантность интерпретируется, как готовность власти допускать инакомыслие в обществе и даже в своих рядах, разрешить в рамках конституции деятельность оппозиции, способность достойно признавать свое поражение в политической борьбе, принимать политический плюрализм как проявление разнообразия в государстве [9, с. 370].

В этическом плане толерантность исходит из гуманистических течений (Дж. Олпорт, К. Роджерс, А. Маслоу, В. Франкл), в которых подчеркивается непреходящая ценность различных достоинств и добродетелей человека, в том числе достоинств (разнообразий признаков), отличающих одного человека от другого и поддерживающих богатство индивидуальных вариаций единого человеческого вида. Если разнообразие людей, культур и народов выступает (об этом упоминали еще гуманисты итальянского Возрождения), как ценность и достоинство культуры, то толерантность, представляющая собой норму цивилизованного компромисса между конкурирующими культурами и готовность к принятию иных логик и взглядов, выступает как условие сохранения разнообразия, своего рода исторического права на отличительность, непохожесть, инаковость [10, с. 12].

В психолого-педагогическом контексте нет однозначного понимания толерантности, несмотря на довольно широкое распространение данного термина в социологии, психологии и педагогике. А. Асмолов, Г.У. Солдатова считают, что это качество (терпимость) выражает три пересекающихся значения: устойчивость, терпимость и допустимое отклонение [11, с. 44]. В различных источниках по психологии и педагогике смысл термина «толерантность» объясняется как терпимость,

стремление и способность к установлению и поддержанию общения с людьми, которые отличаются в некотором отношении от преобладающего типа или не придерживаются общепринятых мнений.

Толерантность – феномен, являющийся одним из факторов эволюционного развития человечества. Возникнув на основе инстинкта самосохранения, толерантность постепенно обрела статус ценности и нормы [12, с. 62-68]. Толерантность – трудное и редкое достижение по той простой причине, что фундаментом сообщества является групповое сознание. Люди объединяются в одной общности с теми, кто разделяет их убеждения, или с теми, кто разговаривает на том же языке или имеет ту же культуру. При этом объединение в общность может осуществляться по различным признакам: национальным, этническим, социальным, профессиональным, индивидуальным, международным, цивилизационным. Толерантность цивилизационная (социокультурная) подразумевает ненасилие в контактах различных культурных цивилизаций. Толерантность в международных отношениях является условием сотрудничества и мирного сосуществования государств вне зависимости от их величины, экономического развития, этнической или религиозной принадлежности их населения (К. Ситарам, Р. Когделл).

Этническая толерантность выражается в терпимости к чужому образу жизни, чужим обычаям, традициям, нравам, мнениям и идеям, проявляется в различных критических ситуациях межличностного и внутриличностного выбора, когда выработанные в ином социо-культурном образе жизни этнические стереотипы не срабатывают, а новые нормы или стереотипы находятся на стадии формирования. Этническая толерантность личности обнаруживается и в проблемно – конфликтных ситуациях взаимодействия с другими представителями иных этнических групп. Социальная толерантность – это форма партнерского взаимодействия между разными социальными группами общества, его властными структурами, когда признаются необходимость такого сотрудничества и уважение позиций сторон. Она направлена на равновесие и гармонизацию отношений в обществе, признает право на объединение людей для защиты своих прав и интересов [13, с. 47].

На индивидуальном уровне толерантность проявляется через уважение к другой личности, пониманием того, что существуют взгляды, отличные от собственных; каждый человек оценивается по его конкретным чертам и поступкам, а не на основе ожиданий, связанных с его национальными, религиозными и другими характеристиками [14, с. 23-24].

Толерантность является важной частью структуры взаимодействия с людьми разных культур, взглядов, позиций и ориентаций. Толерантности соответствует три типа взаимодействия: диалог, сотрудничество и опека. В структуре диалогового взаимодействия (по мнению С.Л. Братченко) преобладают эмоциональный и когнитивный компоненты, которые могут быть охарактеризованы через высокий уровень эмпатии, чувство партнера, умение принять его таким, каков он есть, отсутствие стереотипности в восприятии других, гибкость мышления, а также через умение адекватно приминать и оценивать свою личность. Именно диалоговое взаимодействие подразумевает равенство позиций в обществе. Второй тип толерантного взаимодействия – сотрудничество – подразумевает совместное её планирование. Распределение сил и средств на основе возможностей каждого и может быть охарактеризован следующими признаками: доброжелательность (отсутствие агрессии, в том числе и самоагрессии), контактность, доверительность, мобильность действий, социальная активность [15, с. 24-28]. Опека является видом взаимодействия, также соотносимым с понятием толерантности, и подразумевает заботу, причем эта забота не унижает достоинства опекаемого, являясь естественной нормой субъекта и объекта. Данный вид взаимодействия возможен только тогда, когда обе стороны принимают друг друга и терпимо друг к другу относятся. Данный уровень толерантных отношений характеризуется следующими признаками: эмоциональная стабильность,

социальная активность, экстравертность, высокий уровень эмпатии [16, с. 166-170].

В отечественной и зарубежной психологии в настоящее время существуют различные подходы в определении понятия толерантности:

- с позиции гуманистического подхода, толерантность – проявление сознательного выбора человека, его жизненной позиции, активности отношений с окружающей действительности (К. Роджерс, А. Маслоу, Э. Фромм и др.);

- фасилитативный подход отмечается, что толерантность не может быть результатом только внешних факторов (П. Ф. Комогоров, О.Б. Скрыбина);

- диалогический подход, где толерантность- особый способ взаимоотношений в обществе на основе равенства, терпимости и милосердия (С.Л. Братченко, П.Ф. Комогоров);

- толерантные - интолерантные отношения рассматриваются в психологии толерантности через проблему межличностных отношений, где толерантность не всегда бывает положительной (А.Ф. Лазурский, В.Н. Мясичев).

Таким образом, анализируя литературные источники можно сделать следующие **выводы**:

1. Толерантность не имеет однозначной трактовки, оно многозначно и многомерно.

2. Толерантность – феномен исторический, являющийся одним из факторов эволюционного развития человечества.

Возникнув на основе инстинкта самосохранения, толерантность постепенно обрела статус ценности и нормы. 3. Толерантность – трудное и редкое достижение по той простой причине, что фундаментом сообщества является групповое сознание. Люди объединяются в одной общности с теми, кто разделяет их убеждения, или с теми, кто разговаривает на том же языке или имеет ту же культуру. При этом объединение в общность может осуществляться по различным признакам: национальным, этническим, социальным, профессиональным, индивидуальным, международным, цивилизационным.

4. В психологическом аспекте мы не можем дать точного понятия толерантности. Понятие толерантность можно трактовать как качество личности человека, которое принимает мир и окружающих людей такими, каковы они есть при этом, не нарушая целостности своего внутреннего мира. При этом толерантность можно определить, как чувственную способность человека сопереживать Другим, быть милосердными, терпимо относится к эмоциям, чувствам, поступкам Других.

Анализируя исследования в области толерантности, акцентируя внимание на взаимосвязи между подходами и компонентами, на основе операционализирования понятия толерантность мы считаем, целесообразным предложить для дальнейшего изучения **конструкт исследования толерантности**:

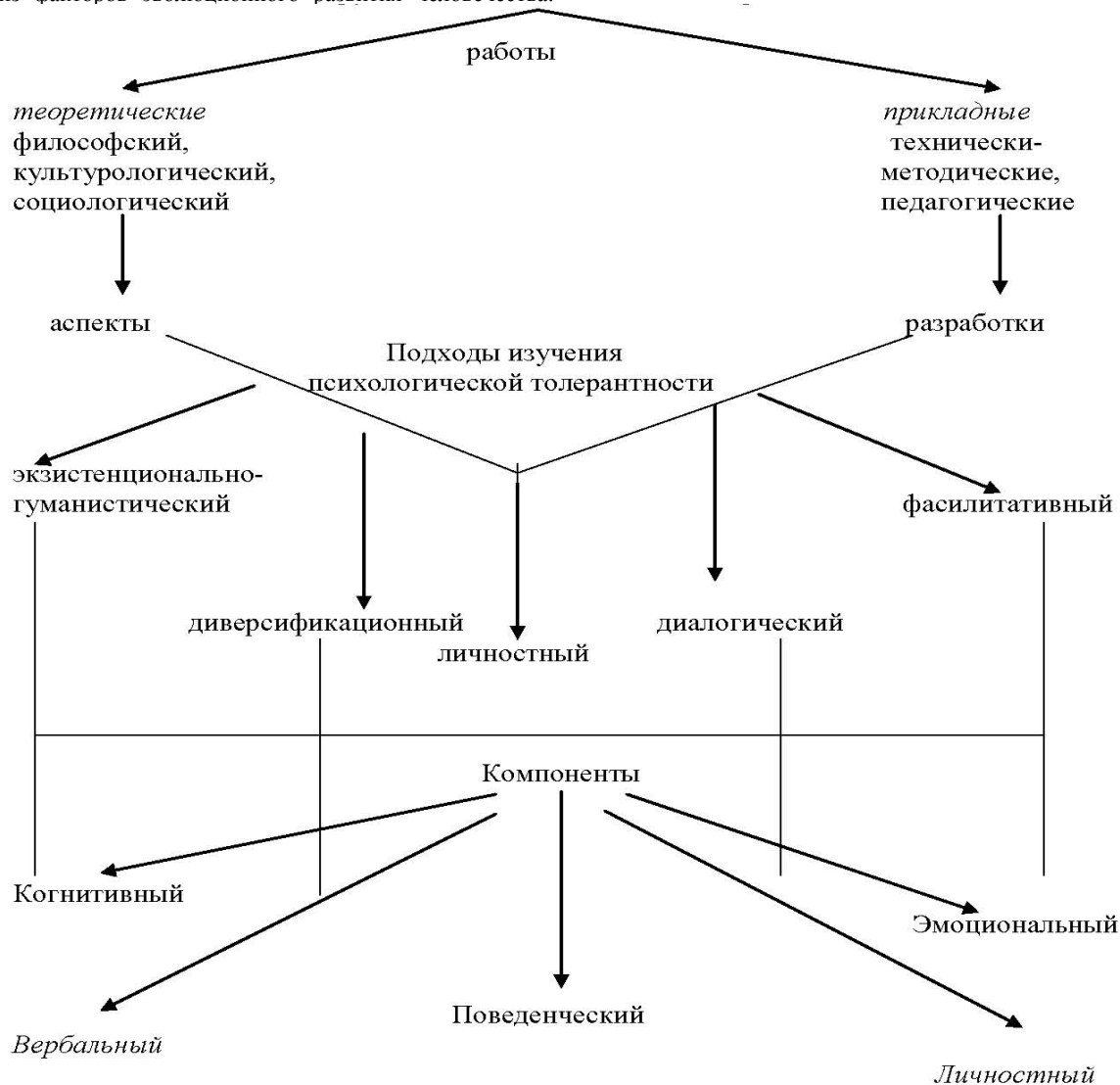


Рис. 1. Конструкт исследования толерантности

Библиографический список

1. Лихачев, Д.С. Письма о добром. – СПб.: «logos», 2007.
2. Ожегов, С.И. Словарь русского языка: ок. 57000 слов / под. ред. Н.Ю. Шведовой. - М.: Рус. Яз., 1983.
3. Даль, В. // Толковый словарь живого великорусского языка: в 4 т. - М.: Прогресс, 1994.
4. Галицких, Е.О. Диалог в образовании как способ становления толерантности: учебно-методическое пособие. - М.: Академический Проект, 2004.
5. Братченко, С.Л. Межличностный диалог и его основные атрибуты // Психология с человеческим лицом: гуманистическая перспектива в постсоветской психологии. – М., 1997.
6. Зимняя, И.А. Педагогическая психология: учебное пособие. - Ростов на Дону: Феникс, 1997.
7. Словарь иностранных слов. - М.: Рус. Яз., 2001.
8. Солдатова, Г.У. Жить в мире с собой и другими: тренинг толерантности для подростков / Г.У.Солдатова, Л.А. Шайгерова., О.Д. Шарова. - М.: Генезис, 2000.
9. Андреева, Г.М. Социальная педагогика: учебник для высших учебных заведений. - М.: Аспект-пресс, 1999.
10. Вачков, И.В. Такие разные учителя или новая типология педагогов // Школьный психолог. - 2005. - Вып. 5.
11. Асмолов, А.Г. Толерантность в общественном сознании России. - М.: ИЭАРАЮ, 1998.
12. Декларация принципов толерантности // Век толерантности. – 2001. - Вып.1.
13. Бондарева, С.К. Толерантность (введение в проблему) / С.К. Бондарева, Д.В. Колесов. – М.; Воронеж: НПО МОДЭК, 2003.
14. Олпорт, Г. Природа предубеждения // Век толерантности: научно-публицистический вестник. – 2003. - Вып. 5.
15. Зайцева, М.И. Проект «Подросток и толерантность» // Справочник классного руководителя. - 2007. - Вып. 1.
16. Митина, Л.М. профессиональное здоровье учителя: стратегия, концепция, технология // Народное образование. - 1998. - Вып. 9.

Bibliography

1. Lihachev, D. S. Pis'ma o dobrom. - SPb.: "logos", 2007.
 2. Ozhegov, S. I. Slovar' russkogo yazyka: ok. 57000 slov / pod. red. N. Yu. Shvedovoj. - M.: Rus. Yaz., 1983.
 3. Dal', V. // Tolkovyy slovar' zhivogo velikorusskogo yazyka: v 4 t. - M.: Progress, 1994.
 4. Galickih, E. O. Dialog v obrazovanii kak sposob stanovleniya tolerantnosti: uchebno-metodicheskoe posobie. - M.: Akademicheskij Proekt, 2004.
 5. Bratchenko, S. L. Mezhlchnostnyj dialog i ego osnovnye atributy // Psihologiya s chelovecheskim licom: humanisticheskaya perspektiva v postsovetskoy psihologii. - M., 1997.
 6. Zimnyaya, I. A. Pedagogicheskaya psihologiya: uchebnoe posobie. - Rostov na Donu: Feniks, 1997.
 7. Slovar' inostrannyh slov. - M.: Rus. Yaz., 2001.
 8. Soldatova, G. U. Zhit' v mire s soboj i drugimi: trening tolerantnosti dlya podrostkov / G. U. Soldatova, L. A. Shajge-rova., O. D. Sharova. - M.: Genезis, 2000.
 9. Andreeva, G. M. Social'naya pedagogika: uchebnik dlya vysshih uchebnyh zavedenij. - M.: Aspekt-press, 1999.
 10. Vachkov, I. V. Takie raznye uchitelya ili novaya tipologiya pedagogov // Shkol'nyj psiholog. - 2005. - Vyp. 5.
 11. Asmolov, A. G. Tolerantnost' v obshchestvennom soznanii Rossii. - M.: IARAYu, 1998.
 12. Deklaraciya principov tolerantnosti // Vek tolerantnosti. - 2001. - Vyp.1.
 13. Bondareva, S. K. Tolerantnost' (vvedenie v problemu) / S. K. Bondareva, D. V. Kolesov. - M.; Voronezh: NPO MODK, 2003.
 14. Olport, G. Priroda predubehzheniya // Vek tolerantnosti: nauchno-publicisticheskij vestnik. - 2003. - Vyp. 5.
 15. Zajceva, M. I. Proekt "Podrostok i tolerantnost'" // Spravochnik klassnogo rukovoditelya. - 2007. - Vyp. 1.
 16. Mitina, L. M. professional'noe zdorov'e uchitelya: strategiya, koncepciya, tehnologiya // Narodnoe obrazovanie. - 1998. - Vyp. 9.
- Статья поступила в редакцию 07.06.11*

УДК 371:351.851

Ustinova N.A. MOTHERHOOD AS A SPECIFIC TUMORS AND IDENTITY OF THE PERSON FEMALE. This article discusses the main approaches to the phenomenon of self-consciousness, grounded approach to motherhood as a special stage of the identification, adaptation and development of her consciousness, stand the determinants of self-mother, describes the peculiarities of formation of self-mother, is highlighted and described the structural organization of self-consciousness of the mother.

Key words: a mother, a selfconsciousness, Self-image, self-attitude.

Н.А. Устинова, доц. УрГПУ, г. Екатеринбург, E-mail: ustinvsta@mail.ru

МАТЕРИНСТВО КАК СПЕЦИФИЧЕСКОЕ НОВООБРАЗОВАНИЕ САМОСОЗНАНИЯ И ЛИЧНОСТИ ЖЕНЩИНЫ

В данной статье анализируются основные подходы к феномену самосознания, обосновывается подход к материнству как к особой стадии идентификации, адаптации и развития самосознания женщины, выделяются детерминанты развития самосознания матери, раскрываются особенности формирования самосознания матери, выделяется и описывается структурная организация самосознания матери.

Ключевые слова: материнство, самосознание, образ-Я, самоотношение, самореализация.

Проблема самосознания принадлежит к числу фундаментальных и актуально значимых как в теоретических, так и в прикладных аспектах. Значимые качественные изменения в самосознании женщины происходят, когда она становится матерью.

Рассматривая проблему самосознания матери можно выделить два основных направления: первое направление, в котором самосознание женщины рассматривается с позиции ее материнской роли (Т.В. Леус, С.А. Минюровой, Е.А. Тетерлевой, М.Ю. Чибисова, Т.Н. Счастливая и др.) и второе направление, где материнское самосознание рассматривается как самостоятельная категория (С.Ю. Мохова, Н.Н. Васягина).

Так, С.Ю. Мохова под самосознанием матери понимает осознание себя субъектом системы психологических отношений. В психологические отношения автор включает потребности, эмоциональное отношение, когнитивное отношение и отношение к самому себе – самоотношение. Это способствует формированию когнитивного и эмоционально-ценностного отношения к себе как к родителю. Основные компоненты самосознания становятся более дифференцированными благодаря выделению вполне независимой от успешности в профессиональной деятельности родительской роли. В структуре самосознания каждого родителя хранится опыт его воспитания, приемы воздействия (вербального и невербального) со стороны своего родителя, которые могут быть воспроизведены в практике воспитания своих детей. Однако «идеальное родительское Я» и «реальное родительское Я» имеют точку соприкосновения в процессе регуляции отношений к ребенку [1, с. 45].

Однако, на наш взгляд это определение не в полной мере раскрывает содержательные аспекты самосознания матери.

В концепции, разработанной Васягиной Н.Н. *самосознание матери* понимается как сложное синтетическое психологически значимое образование, присущее каждой женщине - матери, состоящее из трех взаимосвязанных структурных компонентов (самопостижение, самоотношение, самореализация), которые в совокупности определяют содержание ключевых переживаний матери и выступают внутренними факторами рефлексии ее отношения к самой себе и своему ребенку. С процессуальной стороны самосознание матери есть сложный психический процесс, сущность которого состоит в постижении и отражении матерью образа Я, эмоционально-ценностном отношении к этому образу и регуляции на этой основе поведения [2, с. 67; 3, с. 67].

В рамках данной концепции автор выделяет три ключевых для исследования самосознания матери вопроса, требующие детального рассмотрения: его природа, онтогенез, детерминанты и структурная организация. Поскольку названные аспекты позволяют глубже понять сущностное содержание самосознания матери, остановимся на них подробнее.

В вопросе о природе самосознания матери единой точки зрения нет. Принято выделять три группы факторов, детерминирующих развития материнской роли: *биологические* – влияние наследственных, генетически заложенных механизмов взаимодействия с ребенком (Р. Дж. Геллес, Дж. Боулби, К. Лоренц, Е. Панов, Р. Шовен, Х. Монтане, А.С. Батуев и Л.В. Соколова и др.), *социальные* (культурно - исторические) – отношение к женщине – матери в социуме, престижность материнской роли, личностные особенности женщины, содержание ценностно – смысловой сферы, ментальные образы, стаж материнства и др. (Э. Бадинтер, Ллойд Де Моз, И.С. Кон, Л.С. Выготский, Исуповой О. Г. и др.), *биосоциальные* – влияние общественных норм и ценностей (М. Мид, Р.Л. Триверс, В.С. Мухина и др.).

Анализируя представленные точки зрения, автор придерживается позиции, согласно которой материнство формируется под влиянием нераздельных биологических и социальных факторов и, с одной стороны, имеет инстинктивную основу, а с другой – выступает как особое личностное образование. Материнство – одна из социальных женских ролей, и хотя в женской природе заложена потребность быть матерью, общественные нормы и ценности оказывают существенное влияние

на материнское самосознание. Материнство – это сложный феномен, имеющий физиологические механизмы, эволюционную историю, культурные и индивидуальные особенности (В.С. Мухина, Л.Б. Шнейдер, М. Мид, Н.Н. Васягина и др.).

Вторая линия анализа при исследовании самосознания матери является вопрос его формирования и развития.

Ряд отечественных и зарубежных психологов, занимающихся изучением онтогенеза материнской сферы, по-разному рассматривают стадии формирования и развития самосознания матери. Так, в фокусе внимания психоаналитически ориентированных исследователей находится психическая история самой матери и период ее беременности. Основное внимание С. Саватье, К. Bonnet, Т. Engen, L. Kreisler, D. Pines [4, с. 132] сконцентрировано на значении формирования образов ребенка в воображении будущей матери для принятия ею своего новорожденного ребенка.

Форма и содержание изменений во внутреннем мире матери закладываются задолго до наступления реальной беременности (еще в детском возрасте) и воплощаются в так называемых фантазиях беременности, обнаруженных З. Фрейдом у взрослых пациентов мужчин и женщин. А. Фрейд сделала акцент на том, что каждый из этих символических объектов, проявляющихся в фантазиях беременности, являлся в свое время частью «Я» и претерпел в результате взаимоотношений с другими людьми болезненное отделение от «Я». Она так же подчеркнула, что Эдипова стадия, являясь первой групповой, то есть подлинной социальной стадией, перерабатывает в фантазиях беременности более ранние стадии, и предмет фантазирования приобретает человеческие черты – черты ребенка. К 9-11 годам у ребенка есть уже все психологические средства для того, что бы стать матерью или отцом, чтобы психологически принять ребенка [5, с. 45].

Д. Винникотт пишет, что способность женщины «быть достаточно хорошей матерью» формируется на основе ее опыта взаимодействия с собственной матерью, в игре, во взаимодействии с маленькими детьми в детстве, а так же в процессе собственной беременности и материнства [6, с. 156].

Д. Рафаэль-Леф также считает, что женщина становится матерью с раннего детства. D. Pines отмечает, что отношения матери с ребенком определяются ее собственной историей до и после рождения. Так, внутренние конфликты и тревоги, относящиеся к прошлым стадиям развития, оживают в кризисной точке беременности и воздействуют на реальный образ ребенка [7, с. 78].

В свою очередь О. Caplan, в рамках психоаналитической традиции, предлагает периодизацию развития материнского отношения в ходе беременности с подробным феноменологическим описанием психофизиологических изменений.. [8, с. 101].

Таким образом, с точки зрения психоаналитически ориентированных авторов, осознание себя матерью к ребенку проходит длительный путь становления, начиная с периода беременности, а возможно и раньше – до периода прохождения психосексуальных стадий развития.

Отечественные исследователи также уделяют особое внимание периоду беременности, содержание которого определяется изменениями самосознания женщины, направленными на принятие новой социальной роли и формирование чувства привязанности к ребенку. Как отмечает С.Ю. Мещерякова «Безусловно, важным этапом в становлении материнского поведения является период от зачатия до рождения ребенка. В это же время в организме и психике женщины происходят глобальные преобразования, активно подготавливающие ее к материнству» [9, с. 32].

Изучая формирование чувства привязанности матери к ребенку, В.И. Брутман выделяет основные этапы беременности имеющие, по мнению автора, существенное значение для развития самосознания женщины: фаза преднастройки и фаза первичного телесного опыта:

О существовании сенситивных периодов в развитии материнского инстинкта указывается и в работах А.И. Захарова, который выделяет семь важных этапов, в которых большое

значение отводит отношению девочки со своими родителями. Интересно заметить, что данные периоды имеют много общего с этапами психосексуального развития по З. Фрейду: игровому поведению, стадиям половой идентификации (пубертату, юности) [10, с. 67].

Наиболее фундаментальной работой в области материнства и материнского самосознания является, по нашему мнению, концепция Г.Г. Филипповой, в которой, в отличие от предыдущих, представлена целостная картина развития материнской сферы.

Идея о том, что индивидуальный онтогенез материнства проходит несколько этапов, в процессе которых осуществляется естественная психологическая адаптация женщины к материнской роли находит свое воплощение и в работах Н.Н. Васягиной. Автор указывает, что в течение онтогенеза женщины некоторые виды опыта (взаимоотношения с собственной матерью, контакты с младенцами и возникновение к ним интереса в детстве, конкретный опыт взаимодействия с детьми) влияют на содержание отношения матери к ребенку, принятие своей материнской роли и на интерпретацию своих переживаний по поводу материнства. При этом одним из важнейших этапов в становлении материнства считается период беременности, содержание которого определяется изменениями самосознания женщины, направленными на принятие новой социальной роли и формирование чувства привязанности к ребенку. Не менее важным является и период после рождения ребенка, когда происходит его психологическое принятие, как нового члена семьи, и адаптация к нему. Автор подчеркивает, что имеющиеся на сегодняшний момент исследования генезиса материнского самосознания ограничиваются в основном лишь описанием данных периодов. Однако, развитие самосознания матери не исчерпывается указанными периодами. Являясь динамическим образованием, оно содержательно реконструируется под влиянием внешних (объективных) и внутренних (субъективных) условий. Таким образом, на содержание материнской сферы оказывает влияние как предшествующий опыт, но и актуальная жизненная ситуация (личностные особенности женщины, удовлетворенность материнской ролью, стаж материнства и др.).

Резюмируя выше представленные точки зрения, можно отметить, что большинство авторов отмечают тот факт, что предпосылки развития самосознания матери закладываются задолго до момента зачатия ребенка, начиная с взаимодействия с собственными родителями. Однако, наиболее существенным фактором развития самосознания матери является не столько рождение ребенка, сколько взаимодействие с ним. [11, с. 25]

Другим важным моментом при исследовании материнского самосознания является вопрос о его структуре.

Анализ отечественной и зарубежной литературы, а также проведенные под руководством Васягиной Н.Н. эмпирические исследования, позволяют выделить в структуре самосознания матери три компонента: самопостижение и как его результат – представления о себе как о матери, самоотношение, т.е. оценка женщиной того, насколько хорошо она выполняет роль матери, и самореализация, которая рассматривается как процесс организации материнского поведения, особенности взаимоотношений с ребенком (Васягина Н.Н., Рыбакова Е.Н.) [12, с. 41].

Остановимся подробнее на содержательных аспектах каждого из названных компонентов.

Первый компонент самосознания матери – **самопостижение**. Он представлен непрерывным процессом накопления

женщиной представлений о себе как матери, их углублению, уточнению, расширению. На первых этапах онтогенеза этот компонент представлен единичными образами себя и своего поведения, связанного с выполнением функций матери. Для более поздних этапов характерно то, что женщина оперирует уже готовыми знаниями о себе, как матери, полученными в разное время в разных ситуациях. Постепенно возникает обобщенный образ Я – мать. В обобщенном образе Я можно выделить следующие составляющие: Я-реальное, Я-идеальное, будущее Я и, наконец, прошлое Я. Таким образом, самопостижение включает в себя представление о себе как о матери, о выполнении материнских функций, о способах взаимодействия с ребенком, о доминирующем эмоциональном фоне взаимодействия сформировавшиеся в обобщенный Я-образ.

Второй компонент самосознания – **самоотношение** – заключается в собственном отношении женщины к тому, что она узнает, понимает, открывает относительно себя как матери. Содержание данного компонента представлено конфликтом между представлениями женщины о себе как о матери и о том, какой должна быть идеальная мать. Наличие несоответствия между образом Я-мать и образом идеальной матери побуждает женщину либо к изменению своих отношений с ребенком, либо представлений о себе как матери, либо представлений об идеальной матери. Таким образом самоотношение тесно связано с самопостижением. С одной стороны, отношение матери к себе возникает и формируется в процессе познания себя, с другой – отношение в той форме, в какой оно сложилось на данном этапе выполнения роли матери, существенно влияет на процесс самопостижения, определяя его специфику, направленность и индивидуальный оттенок. Итак, многоступенчатый процесс самопостижения сопряжен с разнообразными переживаниями, которые в дальнейшем также обобщаются в эмоционально-ценностное отношение к себе, закрепляются в соответствующую самооценку, которая включается в регуляцию поведения матери.

Третий компонент самосознания матери – **самореализация** понимается авторами как процесс организации матерью своего поведения, форма регуляции взаимоотношений с ребенком, которая предполагает момент включенности в него результатов самопостижения и самоотношения. Содержание данного компонента представлено эмоциональным сопровождением процесса взаимодействия с ребенком, реагирование на поведение и эмоции ребенка, стили и способы взаимодействия с ним, типом детско-родительских отношений.

Реальное поведение матери имеет в своей основе представления о себе как о матери, о том какой мать должна быть, а так же субъективно-оценочное, сознательно-избирательное представление о собственном ребенке. Эти представления определяют особенности родительского восприятия, способ общения с ребенком, характер приемов воздействия на него и изменяются по мере взросления ребенка, нарастании его стремления к независимости. С другой стороны специфика самореализации изменяет представление и отношение женщины к себе как к матери [13, с. 51].

Таким образом, самосознание матери представляет собой динамическую систему, представленную взаимозависимостью ее структурных компонентов, при доминировании самопостижения. Все структурообразующие основы самосознания матери отражены в самосознании механизмами «идентификация» и «обособление».

Библиографический список

1. Рамих, В.А. Материнство как социокультурный феномен: дис. ... д-ра филос. наук. - Ростов-на-Дону, 1997.
2. Гордон, Т. Повышение родительской эффективности // Популярная педагогика. – Екатеринбург: АРД ЛТД, 1997.
3. Ермихина, М.Ю. Формирование осознанного родительства на основе субъективно-психологических факторов: дис. ... канд. психол. наук. – Казань, 2004.
4. Pines, D. Pregnancy and motherhood: Intereraction between fantesy and reality // Brit.J. Med. Psychol. - 1972. – V. 45.

5. Тетерлева, Е.А. Смысловое переживание материнства как новообразование самосознания женщины: дис.... канд. психол. наук. – М.: Институт психологии РАО, 2006.
6. Филиппова, Г.Г. Психология материнства: учебное пособие. – М.: Изд-во ин-та Психотерапии, 2002.
7. Birns, B. Different faces of motherhood. Ed. by B. Berns and D. Hay. – NY.: Plenum Press, 1988.
8. Caplan, O. Concept of Mental Health and Consultation. Washington, DC: US Children Bureau, 1959.
9. Мещерякова, С.Ю. Психологическая готовность к материнству // Вопросы психологии. – 2000. – № 5.
10. Овчарова, Р.В. Психологическое сопровождение родительства. – М.: ЗАО «Институт психологии и психотерапии», 2002.
11. Савина, Е.А. Родительские представления и установки: понятие, виды, структура // Семейная психология и психотерапия. – 2001. – № 3.
12. Смирнова, Е.О. Опыт исследования структуры и динамики родительского отношения / Е.О. Смирнова, М.В. Быкова // Вопросы психологии. – 2000. – № 3.
13. Barber, V. The mother person. – NY.: Penguin, 1975.

Bibliography

1. Ramih, V. A. Materinstvo kak sociokul'turnyj fenomen: dis. ... d-ra filos. nauk. - Rostov-na-Donu, 1997.
2. Gordon, T. Povyshenie roditel'skoj effektivnosti // Populyarnaya pedagogika. - Ekaterinburg: ARD LTD, 1997.
3. Ermihina, M. Yu. Formirovanie osoznannogo roditel'stva na osnove sub'ektivno-psihologicheskikh faktorov: dis. ...kand. psihol. nauk. - Kazan', 2004.
4. Pines, D. Pregnancy and motherhood: Intereraction between fantasy and reality // Brit.J. Med. Psychol. - 1972. - V. 45.
5. Teterleva, E. A. Smyslovoe perezhivanie materinstva kak novoobrazovanie samosoznaniya zhenschiny: dis.... kand. psihol. nauk. - M.: Institut psihologii RAO, 2006.
6. Filippova, G. G. Psihologiya materinstva: uchebnoe posobie. - M.: Izd-vo in-ta Psihoterapii, 2002.
7. Birns, B. Different faces of motherhood. Ed. by B. Berns and D. Hay. - NY.: Plenum Press, 1988.
8. Caplan, O. Concept of Mental Health and Consultation. Washington, DC: US Children Bureau, 1959.
9. Mescheryakova, S. Yu. Psihologicheskaya gotovnost' k materinstvu // Voprosy psihologii. - 2000. - № 5.
10. Ovcharova, R. V. Psihologicheskoe soprovozhdenie roditel'stva. - M.: ZAO "Institut psihologii i psihoterapii", 2002.
11. Savina, E. A. Roditel'skie predstavleniya i ustanovki: ponyatie, vidy, struktura // Semejnaya psihologiya i psihoterapiya. - 2001. - № 3.
12. Smirnova, E. O. Opyt issledovaniya struktury i dinamiki roditel'skogo otnosheniya / E. O. Smirnova, M. V. Bykova // Voprosy psihologii. - 2000. - № 3.
13. Barber, V. The mother person. - NY.: Penguin, 1975.

Статья поступила в редакцию 24.06.11

УДК 377.4, 378

Shafranova O.E. AXIOSTUDIO AS THE FORM OF LIFELONG EDUCATION OF HIGHER SCHOOL TEACHER.

In article the author's educational form used in the course of lifelong education of the higher school teacher is presented. Features of substantial and remedial filling of the offered form are caused by a problem of the axiological-caused optimization of professional development of the teacher means of its education.

Key words: lifelong education, higher school teacher, optimization of professional development, axiological support, axiostudio.

О.Е. Шафранова, канд. пед. наук, доц., ГОУ ВПО «Дальневосточная государственная социально-гуманитарная академия», г. Биробиджан, E-mail: olga_shafranova@mail.ru

АКСИОСТУДИЯ КАК ФОРМА НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

В статье представлена авторская образовательная форма, используемая в процессе непрерывного образования преподавателя высшей школы. Особенности содержательного и процессуального наполнения предлагаемой формы обусловлены задачей ценностно-обусловленной оптимизации профессионального развития преподавателя средствами его образования.

Ключевые слова: непрерывное образование, преподаватель высшей школы, оптимизация профессионального развития, аксиологическое сопровождение, аксиостудия.

Объективное требование необходимости определенного рода усилий для обеспечения гармонизации различных аспектов профессиональной жизни преподавателя высшей школы, а также детерминированная переходом к стратегии «устойчивого развития» трансформация фундаментальных оснований (жизненных и профессиональных ориентиров) профессионализации и непрерывного образования преподавателя, – все это задает актуальность обращения к аксиологическим аспектам оптимизации профессионального развития преподавателя средствами его непрерывного образования.

Активация аксиологических ресурсов непрерывного образования преподавателя высшей школы в деле целенаправленного продвижения профессионала к идеалу Гармонии как ценностному ориентиру цивилизации нового типа требует поиска наиболее адекватных этой задаче образовательных форм и методов. Концептуализация этого поиска привела к определению *аксиологического сопровождения профессионального развития преподавателя высшей школы средствами его образования* в качестве интегративного аксиолого-педагогического условия искомой активации [1]. Наиболее

гибкой, содержательно и процессуально емкой формой такого сопровождения можно назвать *АКСИОСТУДИЮ*.

Само использование студийных форм в системе образования не ново. Новым является подход к наполнению этой формы. Как известно, педагогические студии начали зарождаться в нашей стране в 20-х годах прошлого века, и особенное развитие получили в его 60-х годах. Эта форма до сих пор рассматривалась как одна из клубных форм. При этом ее основным содержанием традиционно полагалось развитие педагогической техники.

Однако, сам термин «студия» (итал. studio – усердно работаю, занимаюсь) имеет больший объем, обуславливающий его образовательный потенциал. Не случайно, эта форма приобрела широкую популярность в актерском образовании, где использовалось и используется понимание студийного образования, предложенное К.А. Станиславским. Великий педагог-драматург полагал, что студия является местом, где человек может научиться наблюдать свой характер и внутренние силы, где он приобретает привычку мыслить [2].

Именно такое понимание студии как образовательной формы является весьма перспективным для ее использования в аксиологически-ориентированном образовании. При этом можно выделить ряд положений, обуславливающих организационно-образовательный потенциал аксиостудии как формы непрерывного образования преподавателя высшей школы.

Во-первых, организация аксиологического сопровождения посредством аксиостудии частично решает проблему повышенного скептицизма преподавателей в отношении предлагаемых видов образовательной деятельности. Такой скептицизм, как правило, задается высоким индексом стереотипизации профессионального поведения. Работа же в режиме субъективно-нового образовательного формата (аксиостудии) позволяет в более короткие сроки организовать «включение» преподавателей в аксиологически-ориентированное образование.

Во-вторых, смысл термина «студия» очевиден для участников работы аксиостудии без привлечения словарей и справочников. И, как показал опыт, адекватно принимается преподавателями вуза, которые воспринимают студийную форму как пространство совместного созидания, а не назидания, как авторское пространство, как место для творчества и т.п.

В-третьих, андрагогу-аксиологу в рамках такой формы, не обремененной в сознании преподавателей вузов ненужными образовательными стереотипами, легче реализовать требуемую аксиологическим сопровождением позицию фасилитатора, со-трудника, со-автора.

В-четвертых, отказ от понимания аксиостудии в качестве клубной формы не снимает необходимости и возможности использовать богатый отечественный и зарубежный опыт в организации таких студийных образовательных форм как педагогические мастерские и ателье, мастер-классы, кружки качества, школы передового опыта и т.п.

Для оптимизации педагогических ресурсов аксиостудии в профессионально-образовательной среде высшей школы необходимо обеспечить интегративный и вариативный режим применения аксиостудии как формы аксиологического сопровождения в рамках программ профессиональной переподготовки и повышения квалификации преподавателей высшей школы;

Аксиостудия как педагогическая организационная форма аксиологического сопровождения профессионального развития преподавателей средствами их образования используется при реализации широкого спектра программ повышения квалификации и профессиональной подготовки преподавателей высшей школы.

Внедрение аксиостудии в образовательную программу осуществляется преимущественно двумя способами. В первом случае аксиостудия выделяется в самостоятельную компоненту той или иной программы. При этом место и роль каждого занятия аксиостудии определяется в соответствии с ведущими положениями аксиологической концепции непрерывного образования преподавателя вуза. Во втором – аксиологизируется

все наполнение образовательной программы, детерминируя ее содержание и логику реализации. Особенностью второго способа аксиологизации образования является необходимость предварительной работы с командой педагогов, участвующих в реализации таких программ, а также обязательная аксиологическая супервизия (особая форма взаимодействия андрагога-аксиолога и преподавателя системы ДПО, которая характеризуется нацеленностью на совместный аксиологический анализ профессиональной активности супервизируемого).

Теоретическое осмысление методологических оснований аксиологически-ориентированного образования преподавателя вуза, разработка модели аксиологического сопровождения, технологическое содержание этой модели – все это позволяет наполнить работу аксиостудии разнообразными видами работы с ценностным содержанием профессиональной жизнедеятельности преподавателя высшей школы. Не ставя задачу описать системно весь репертуар аксиолого-андрагогических методик, методов, приемов, средств, представим ниже лишь те из них, которые, как показала апробация дидактических комплексов, являются наиболее эффективными в деле решения аксиолого-дидактических задач того или иного модуля аксиологического сопровождения профессионального развития преподавателя высшей школы средствами его образования.

Содержанием занятий аксиостудии может быть *аксиолого-диагностический практикум*. В зависимости от программы работы аксиостудии содержание практикума может быть различным. При этом используются нашедшие свое широкое применение в диагностической практике отечественной психологии методики, позволяющие исследовать аксиосферу (ценностный мир) профессионала.

Кроме того, весьма эффективным является использование в работе аксиостудии методики *«Психолингвистическая анкета»*, где преподавателям предлагается отреагировать на некоторый набор слов-стимулов. В рамках реализации различных программ повышения квалификации преподавателей в такую анкету могут быть включены следующие слова: профессия, высшее образование, работа, профессиональный коллектив, наука, научная деятельность, студент, я в профессии, профессионально-личностное развитие, управление, самоуправление, профессиональные будни, жизнь. Опыт показывает, что в результате можно получить некий набор ассоциаций («радость открытий», «унылые будни», «трудности», «через тернии к звездам», «бессловесное существо», «распри», «цейтнот», «радость», «болото», «перемалывание воды в ступе», «одиночество», «бессмысленность» «темный лес», «пофигист», «донкихотство», «насилие», «анархия», «мазохизм», «солисты», «ремесло» и проч.), который отличается яркой эмоциональной окраской, позволяющий произвести эмоциональную маркировку наибольшего напряжения в системе «профессиональная жизнедеятельность преподавателя вуза», в том или ином ее аспекте.

Свою эффективность доказало также применение в работе аксиостудии фреймовых технологий (от англ. frame – каркас, скелет, рамка). Фреймовые способы организации содержания образования сегодня все активнее применяются в рамках инженерии знаний. При том актуализируется возможность достижения наибольшего эффекта понимания при помощи оформления содержания образования в знаково-символьные образы. Ключевым отличием подхода, используемого в работе аксиостудии, является применение фреймовых технологий как инструмента *совместного* конструирования содержания образования.

Аксиологизация и применение методик фреймовой технологии позволяет не только представить весьма обширный информационный массив, содержащий сведения, знания о различных ценностных аспектах профессионализации преподавателя. Эта технология (ее элементы) дает возможность наиболее оптимально определить доминантные связи в системе «профессиональная жизнедеятельность преподавателя», а также «удержать» выявленные связи в процессе осмысления и

конструирования отношения профессионала с собой, миром и другими людьми.

Как показала практика, целесообразно использовать такие фреймворки технологии как конструирование из предложенных содержательных элементов блок-схем; структурирование предложенного информационного массива в фрейм-рамку; текстовое наполнение содержанием фрейма - логико-смысловой схемы; информационное насыщение линейной матрицы, содержащей пустоты; содержательное наполнение многомерной логико-смысловой матрицы (ее элементов); дополнение представленных преподавателю логико-структурных схем недостающими блоками, связями, корреляциями; заполнение фреймов-алгоритмов; проектирование сценарных фреймов.

Помимо методик фреймворки организации содержания образования в рамках аксиостудии свою эффективность доказала методика «Пишем вместе», которая относится к разряду проективных методик, предполагающих предоставление человеку возможности структурировать или интерпретировать тот или иной проективный материал в соответствии с его системой образов мира, себя и своих отношений с миром. Созданное в результате этой методики эссе изоморфно жизненному и ценностному миру профессионала, и, как следствие, позволяет вынести те или иные суждения о содержании этих миров. Эта методика является развитием предложенной И.Г. Минераловой методики «Пишем сочинение вместе» [3], а в аксиологическом сопровождении используется преимущественно как этап формулирования профессионально-личностной миссии. Средствами этой методики преподавателями создаются эссе «Мое профессиональное кредо». Основными достоинствами методики являются: ее компактный характер, позволяющий за короткий временной промежуток реализовать целый ряд педагогических задач; ее координационно-смысловой характер, определяющий возможность обеспечить индивидуальное смысловое наполнение одинаковых ценностных позиций эссе. Методика представляет собой систему последовательно предлагаемых преподавателям символов-стимулов (цитат, незаконченных предложений, афоризмов, оппозиционных высказываний и др.). Так, например, слушателям курсов повышения квалификации в виде слайдов мультимедийной презентации предлагается следующий набор стимулов: 1) Кредо от лат *credo* – верю, верую. Моя профессиональная вера основана на том, что ... ; 2) В своей профессии меня особенно привлекает: возможность научного творчества; возможность приобщать студентов к вершинам человеческой мысли; возможность общаться с коллегами-учеными; другое ... 3) Как ученый я чувствую себя в силах решать многие проблемы: ... ; 4) Размышляя о себе, как о преподавателе, я вспоминаю высказывание Л.Н. Толстого: «Как скоро профессор назначен, профессор начинает читать, а, будь он глуп от природы, поглупей он во время исполнения своей должности, отстань он совершенно от науки, будь недостойным по характеру человеком, он продолжает читать, и нет студентам никакого средства выразить свое удовольствие или неудовольствие». Поэтому в своей профессионально-педагогической деятельности я стараюсь ... ; 5) Я буду удовлетворен, если в конце своей профессиональной жизни смогу сказать ... ; 6) Пожалуй, моими главными профессиональными убеждениями являются: ... ; 7) В одной фразе свое профессиональное кредо я могу сформулировать так: ...

В результате преподаватель создает собственный текст «Моё профессиональное кредо». Затем все эссе презентуются авторами и безоценочно воспринимаются аудиторией. А в итоге организуется пленарный диалог: «Профессиональное кредо: зачем оно преподавателю вуза?»

Методика «Ценностная реконструкция профессионально-жизненного опыта» с написанием текстов, содержащих анализ значимых для профессионала жизненных или профессиональных событий. Обязательным шагом является категориальный анализ и контент-анализ представленных текстов. Тексты не подписываются. Это позволяет после написания веерно обменяться работами и приступить к анализу получен-

ного текста. А после в режиме пленарного обсуждения услышать анализ своего события в режиме минимального травмирования профессионального Я каждого из присутствующих преподавателей.

Методика «Анализ иллюзорных эффектов» разработана на основе идей В.А. Попкова [4] и предполагает поиск (обнаружение) таких профессиональных событий, которые характеризуются наглядностью некорректного (плоскостного, моноаспектного) восприятия профессионалом той или иной профессиональной ситуации. Например, в контексте осмысления содержания такого вида отношений профессионала со специализированной областью действительности как проектирование лекционно-семинарских занятий, преподавателям предлагается поучаствовать в проблемном семинаре «Эффективные формы обучения студентов: мифы и реальность». В рамках семинара преподаватели обсуждают видео-фрагменты занятий своих коллег. В центре группового анализа оказывается, например, необходимость и обоснованность формулирования плана лекции. При этом усилиями андрагога-аксиолога осуществляется акцентирование внимания преподавателей на иллюзии очевидной значимости этого этапа лекции в традиционной его представленности. При этом озвучивание преподавателем плана лекции рассматривается из ценностно-обусловленных смысловых пространств преподавателя как автора лекции; студента как соавтора образовательного процесса; самого вида отношения (лекционное изложение учебного материала).

Методика «Ценностное самофутурирование». Разработанная Ф. Мелджем психотехника самофутурирования, описанная В.С. Хомик [5], основана на визуализации профессионалом собственных будущих возможностей. Ведущим условием эффективного применения этой техники (любого из ее элементов) является развитое воображение профессионала, способность легко продуцировать зрительные образы, поэтому использование ее всего очень индивидуально. В рамках аксиологического сопровождения используются аксиолого-педагогически преобразованные элементы этой психотерапевтической практики, отвечающие задаче прояснения временной перспективы профессиональных действий в рамках формирования ценностно-временной трансперспективы профессиональной жизнедеятельности. Ведущими предпосылками использования ценностного самофутурирования являются: размытые представления преподавателей о перспективах жизненного пути; несформированность образа их профессионального будущего; чрезмерная ориентация профессионала на ожидания других. Методика ценностного самофутурирования разрабатывалась на основе анализа применяемой в Уральском государственном профессионально-педагогическом университете программы, направленной на содействие формированию у студентов образа себя как профессионала [6]. В рамках этой программы используется целый арсенал методик (известные психотехники проработки жизненной стратегии и прояснения временной перспективы будущего; интерпретация эмоционального состояния, собственно самофутурирования, просмотра прошлых принятых решений, репетиции будущего в рамках ролевой игры, планирование временной организации будущей деятельности и проч.). Адаптация указанной программы к задачам и условиям работы аксиостудии позволила аксиологизировать ее содержание и преобразовать некоторые процедурные компоненты. В результате ценностное самофутурирование как методика аксиологического сопровождения представляет собой тренинг, предполагающий следующую последовательность действий: 1) мысленное перенесение себя в профессиональное будущее с яркой детальной проработкой воображаемого образа; 2) представление образа сферы профессиональной деятельности в будущем (тех изменений, которые в будущем уже свершились, тех проблем, которые все еще остались и проч.); 3) «встраивание» созданного образа Я-профессионального будущего в проработанный образ сферы профессиональной жизнедеятельности с выделением наиболее успешных (приносящих удовлетворение) аспектов собственной профессиональной жизнедеятельности; 4) визуализация

себя в будущем с проработкой второстепенных деталей для раскрепощения воображения; 5) уточнение конструируемого образа Я-профессионального знания о своих особенностях (чертах личности, способностях и проч.) в режиме актуализации своих «положительных» характеристик путем припоминания ситуаций успеха; 6) визуализация образа своих отношений в профессиональном сообществе с акцентированием имеющегося опыта эффективных взаимодействий; 7) визуализация альтернативных моделей будущей профессиональной жизнедеятельности с их ранжированием по степени предпочтительности. Заметим, что наиболее отзывчивы к этой методике оказались начинающие молодые преподаватели.

Очевидно, что формат статьи не предполагает исчерпывающее представление всего многообразия содержательного и процессуального наполнения работы аксиостудии. Однако

даже такой, весьма схематичный, обзор позволяет сформулировать ряд выводов. Во-первых, аксиостудия является такой формой образования, которая вбирает в себя все многообразие ценностно-ориентированных педагогических, андрагогических, психологических, акмеологических методов и приемов. Во-вторых, аксиостудия как подвижная, полифункциональная образовательная форма может адаптироваться к конкретным задачам образования при сохранении стратегической направленности на ценностно-обусловленную оптимизацию профессионального развития преподавателя средствами образования. В-третьих, аксиостудия как ценностно-насыщенная, ценностно-сообразная педагогическая форма может быть использована в контексте непрерывного образования профессионалов различных возрастов, профессий, статусов, интересов, предпочтений и проч.

Библиографический список

1. Шафранова, О.Е. Аксиологическое сопровождение профессионального развития преподавателя вуза средствами его образования // Педагогическое образование и наука. – 2011. – № 4.
2. Станиславский, К.С. Моя жизнь в искусстве. – М.: Искусство, 1988.
3. Минералова, И.Г. Уроки-семинары проблемно-поискового типа в курсе литературы старших классов // Литература и библиотека в образовательном пространстве современной школы: сб. науч.-метод. материалов. – М.: МИОО, 2008.
4. Попков, В.А. Высшее профессиональное образование: критически-рефлексивный контекст. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 2001.
5. Хомик, В.С. Психотерапия, ориентированная на реконструкцию будущего // LIFELINE и другие новые методы психологии жизненного пути / под ред. А.А. Кроника. – М., 1993.
6. Глуханюк, Н.С. Психология профессионализации педагога: монография. – Екатеринбург: Изд-во РГПУ, 2005.

Bibliography

1. Shafranov, O.E. Aksiologicheskoe soprovozhdenie professional'nogo razvitiya prepodavatelya vuza sredstvami ego obrazovaniya // Pedagogicheskoe obrazovanie i nauka. – 2011. – № 4.
 2. Stanislavskij, K.S. Moja zhizn' v iskusstve. – M.: Iskusstvo, 1988.
 3. Mineralova, I.G. Uroki-seminary problemno-poiskovogo tipa v kurse literatury starshih klassov // Literatura i biblioteka v obrazovatel'nom prostranstve sovremennoj shkoly: sb. nauch.-metod. materialov. – M.: MIOO, 2008.
 4. Popkov, V.A. Vysshee professional'noe obrazovanie: kriticheski-refleksivnyj kontekst. – M.: Izd-vo Mosk. un-ta, 2001.
 5. Homik, V.S. Psihoterapija, orientirovannaja na rekonstrukciju budushhego // LIFELINE i drugie novye metody psihologii zhiznennogo puti / pod red. A.A. Kronika. – M., 1993.
 6. Gluhanjuk, N.S. Psihologija professionalizacii pedagoga: monografija. – Ekaterinburg: Izd-vo RGPPU, 2005.
- Статья поступила в редакцию 26.06.11*

УДК 371:302.2

Valeyeva E.V. METAPHOR UNIVERSALIZATION IN MODERN SOCIOCULTURAL SPACE. Since the typicality of images in literature and culture is changed by their universalization a student must be prepared for the perception and then for the interpretation of associated metaphorical senses. A teacher of literature should master not only affirmatory and analytical side of perception of a literary text but a processual one as well.

Key words: universal metaphor, reception, conceptual generalization, a piece of work as a trope, processual side of perception.

Е.В. Валеева, канд. филол. наук, доц. ГОУ ВПО «Арзамасский государственный педагогический институт им. А.П. Гайдара», E-mail: ev.visual@mail.ru

УНИВЕРСАЛИЗАЦИЯ МЕТАФОРЫ В СОВРЕМЕННОМ СОЦИОКУЛЬТУРНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

В статье речь идет о смене типических образов в литературе и старых культурных представлений на образную универсализацию, благодаря которой школьник должен быть готов к восприятию, а потом к истолкованию окружающих его метафорических смыслов. Учителю словесности необходимо совершенствовать процессуальную, а не только констатирующую и аналитическую сторону познания художественного текста.

Ключевые слова: универсальная метафора, рецепция, концептуальное обобщение, произведение как троп, процессуальная сторона познания.

На смену типичности образов в литературе и культуре приходит универсализация образов и метафор. Однако чаще всего универсальные метафоры становятся смыслообразами, идеями, которые «убивают» художественность текста. Художественные образы начинают автономное, независимое от

литературного произведения существование в анекдотах, в рекламе, в молодежных «приколах». Например, вырванные из контекста трагедий У. Шекспира фразы «Молилась ли ты на ночь, Дездемона?» или «О, бедный Ёрик» и др., становятся достоянием массовой культуры, искажают литературную

классику. Известный культуролог В.А. Фортунатова верно замечает, что «новые субъекты жизненных драм не узнали себя в литературных прообразах, в предшественниках, созданных писательским гением, и, полагая в качестве объекта мышления свой собственный опыт, отказались от «изучения историчности как своей рефлексии» [1, с. 273]. Поэтому современная педагогика должна сместить акцент в методике преподавания литературы в сторону восприятия современным читателем текста, в котором смыслообразующую функцию стала выполнять метафора, заданная порой уже в заглавии произведения.

Существуют самые разные инвариантные линии в интерпретации сущности метафоры. Не вызывает сомнения, что построение метафоры – это установление параллели между двумя различными понятиями, одно из которых употреблено в более близкой к первоначальной трактовке, нежели другое. Полюса метафорического пространства содержат в себе несовпадающие спектры смыслов, между которыми существует взаимодействие [2, с. 10.]

Е.О. Акишина пишет, что взгляд на метафору с точки зрения философии позволяет увидеть, как через метафору реализуется продукт мышления. Универсальные образы и метафоры в современной литературе обращают читателя к этимологии слова, позволяют отойти от привычного восприятия и является инструментом ломки стереотипов.

Универсальные метафоры, которые «рождает» культура и литература, то есть метафоры на все случаи жизни, такие как, например, «весь мир – театр» (У. Шекспир) или «жизнь есть сон» (П. Кальдерон), позволяют, во-первых, вычленив интересующий читателя фрагмент реальности; во-вторых, расставить акценты, позволяющие определить ценностные ориентиры читателя; в-третьих, создать определенное художественное впечатление.

Многие люди считают метафору только поэтическим и риторическим средством художественной речи, а не относят ее к сфере повседневного общения. Между тем метафора пронизывает всю нашу обыденную жизнь, проявляясь не только в языке, но и в мыслительных операциях. Понятия, управляющие мышлением, вовсе не замыкаются в сфере интеллекта, а упорядочивают воспринимаемую человеком (видимую, слышимую, осязаемую) реальность. Метафора, таким образом, имеет еще одно конститутивное свойство, позволяя объемно видеть мир. Мышление человека носит преимущественно метафорический характер, а поведение человека в значительной степени обуславливается метафорой, которая не всегда осознается человеком. Все это позволяет говорить об универсализации метафор в современной культуре.

Подобные объемные метафоры всегда многоуровневые, поскольку уже в самом их строении заложено движение от одного смыслового слоя к другому, более глубинному. Это связано с тем, что уже с начала прошлого века в связи с развитием естественных наук и психоанализа формируется новая научная картина мира, в рамках которой человек мыслится как часть живой природы, органично встраиваясь в ряд биологических форм. Однако такое единство мира не приносит с собой ощущения гармонии, поскольку научные открытия подводят новое основание под представления об условном характере человеческого мышления и его культурной детерминированности [3, с. 220-221]. Существует мнение, что нет нейтральных условий, что все они отражают чьи-то интересы, а это еще больше осложняет картину мира. В такой ситуации в литературе особое значение приобретают метафоры, через которые открывается путь к размышлениям о природе человеческой жизни, о возможностях взаимопонимания между людьми.

Литература идет по пути построения концептуальных обобщений, смысл и содержательность формы все больше привлекают внимание писателей и драматургов и все активнее используются. Произведение в целом начинает восприниматься как единое суждение или даже троп. Примером тому могут служить пьесы С. Беккета «В ожидании Годо», М. Метерлинка «Слепые» или «Там, внутри» и др. Сама литература создает

некую метафору мира, в которой констатируется иллюзорность всей человеческой культуры и традиций или отрицается концепция развития. Чаще всего читателю не приходится выбирать между этими вариантами прочтения, а предложенный ему образ одновременно и в одинаковой степени актуализирует прямой и переносный смысл тропа.

Метафора, соединяющая далекие образы, явления и понятия, выявляет уникальную роль личности в этом мире, поскольку нужен особый индивидуальный (субъективный) взгляд, чтобы обнаружить связи, скрытые в окружающем мире. В современном потоке информации школьник должен быть подготовлен к восприятию и истолкованию окружающих его метафорических смыслов, что, прежде всего, ложится на плечи учителя словесности.

Используя универсальную метафору автор не только получает огромные выразительные возможности, но и без прямых деклараций выражает свои мысли о мире, о природе человека, о природе мышления. Метафора способна выразить сложный и противоречивый баланс между уникальностью жизненного опыта каждого отдельного человека, сплавленностью этого опыта с самой жизнью и условностью культуры, мышления, даже языка, при помощи которого человек снова и снова пытается передать свой опыт. Восприятие метафоры может быть представлено в виде цепочки: физическое восприятие – понимание прямого значения – соотнесение с контекстом или конституцией – понимание переносного («глубинного») значения – соотнесение с фондом знаний и собственным психологическим опытом – интеллектуально-эмоциональное восприятие метафоры. Каждый человек обладает собственным когнитивным пространством. На пересечении индивидуальных когнитивных пространств образуется некая «общая» зона знаний и представлений, актуальная «здесь и сейчас», что и составляет семантическую структуру и коммуникативную направленность универсальной метафоры в современной культуре.

Ситуация восприятия универсальных метафор осложняется еще и тем, что невербальные средства коммуникации превратились из вторичного, подчиненного источника информации в равноценный слову компонент. Визуальная и аудиальная информация имеет для молодого человека в наши дни более высокую информационно-энергетическую емкость и более широкий прагматический потенциал, чем вербальная информация. Зрительная информация, воздействующая на школьника по схеме «от увиденного к услышанному», получает все более широкое распространение, нарушая монополию печатного текста на передачу информации в самых разных сферах жизнедеятельности человека.

Литература откликается на существующую социокультурную ситуацию. Следует помнить, что метафора прежде всего ориентирована на получение нового знания. Дело в том, что и традиционное литературоведение сменилось философствованием. Русская культура, будучи словоцентристской, переживает особый кризис, поскольку предшествующая вербальная доминанта распалась. Сегодня слово не всегда передает весь спектр вложенных в него значений и интонаций и выявляет свою глубину часто за счет зрительных образов. Поэтому весьма продуктивным сегодня представляется на уроках литературы словесный текст «удваивать», дополнять текстом визуальным, то есть использовать метод культурологического диалога в преподавании гуманитарных дисциплин. Более того, педагоги на практике уже столкнулись с необходимостью увеличивать объем зрительной информации как на уроках гуманитарного профиля, так и при преподавании естественных и математических дисциплин. Например, на занятиях по литературе учителю следует трансформировать лингвистику художественного текста в лингвистику семиотически осложненного текста, примером которого может служить музыкальный видеоклип, выступающий как разновидность поликодового текста, поскольку он сочетает в себе компоненты, принадлежащие к разным знаковым структурам – вербальной (письменно зафиксированной и устной), иконической и мелодической.

Б.В. Марков называет парадоксальное явление в культурном пространстве города – «отсутствие артикулированных речей» [4, с. 181]. Он отмечает, что наррация у современных молодых людей считается чем-то неприличным, признаком какого-то старческого безумия. Философ объясняет такой выбор молчания шумным устройством самого города, которое не располагает к дружескому общению и способствует тому, что чувство симпатии реализуется именно на зрительном уровне. Вместо разговоров – улыбки и взгляды. Это пространство, в котором реальное и иллюзорное неразличимы. Пространство города ориентировано на движение, а это сделало человека пассивным и обособленным. Психологи уже давно констатировали феномен «одиночества в толпе» и назвали его весьма опасной болезнью общества. Даже современный интерьер вписывает человека в общество. Задача рекламы – не пропаганда вещей, а интеграция человека в их систему. Это своеобразная форма связи людей друг с другом. Еще в 50-е годы прошлого века представители французского «нового романа» А.Роб-Гриье и Н. Саррот констатировали, что отныне главное место в романе должен занять не человек с его переживаниями и рефлексиями, а вещи. Поэтому особую значимость приобрели оптические описания, еще раз подчеркивающие, что между миром и человеком нет никаких отношений. Свое восстание против «антропоцентризма» в литературе и «изгнание человека из произведения Роб-Гриье объяснял тем, что увидел мир, в котором человек отнюдь не является «венцом всего сущего», а подавлен мертвой природой, вещами [5]. Метафоричен в этом смысле и известный роман писателя «В лабиринте». В лабиринте вещей и предметов человек оказался совершенно потерянным, ориентируясь исключительно визуально. Язык вещей – тоже метафора, которая отражает опосредованное содержание надметафорического уровня и создает текст вещей, требующий своего читателя [6, с. 88]. Мы находимся в ситуации, когда надо возрождать самого человека, когда не только история создания, но и история восприятия произведения приобретает особое значение, иначе будет практически невозможно объяснить рационально мыслящему школьнику или студенту трагедию Анны Карениной или Родиона Раскольникова. Искусство слова будет молчать в сердцах молодого поколения, оставаясь *принудительной* и заменяясь пересказами в кратких изложениях, отражая ситуацию великой литературной депрессии.

Перед учителем словесности стоит серьезная проблема, как заставить ребенка говорить, поскольку вся система образования опирается на слово. Общаюсь чаще в Интернете, воспринимая информацию в большей степени зрительно, школьник или даже студент плохо говорит. Ситуация осложняется и

тем, что совершенно утеряны навыки чтения. Не стоит, впрочем, разводить руками и тщетно пытаться бороться с тем, что уже существует и востребовано в молодежной среде, – лучше ввести мультимедийные средства в образовательный процесс. При этом необходимо обратить внимание на опасность абсолютизации видео- и компьютерной культуры, которая приучает к алгоритмизации и симуляции, к общению с другими на основе однообразных правил и линейных монотонных операций, но сегодня методику преподавания ряда гуманитарных дисциплин надо совершенствовать. Плодотворной кажется методика культурологического диалога. Под культурологическим диалогом мы понимаем извлечение новых смыслов из традиционного образовательного материала, поскольку все существующие подходы и методики в педагогике в целом повторяют друг друга и поэтому дают стереотипную модель работы с учеником. Возможно, настало время усилить эту вербальную форму общения с учеником формой невербального диалога, что ни в коем случае не должно разрушить диалог словесный, а его стимулировать. Невербальное педагогическое пространство – это обращение к окружающей ребенка и молодого человека среде, запаху, цвету, пластике, возможно, и вкусу. Безусловно, родители ведут в школу детей, прежде всего затем, чтобы они говорили. Эта интенция сохраняется, но настало время прибавить к этому невербальные факторы педагогического процесса. Опирайтесь только на старый образовательный материал сегодня непродуктивно, поскольку уже сама социокультурная ситуация направляет исследование, подсказывает новые подходы и методы в образовании. Проблема в том, что учитель должен создать на уроке модель «открытой коммуникации», в которой переплетались бы черты познавательной, этической и эстетической коммуникации, что уравнивало бы все односторонние подходы в педагогике. Например, метод художественной ситуации, направленный на борьбу с равнодушным восприятием [1, с. 275]. Литература должна быть искусством «живого» слова. «Заговорить» художественная литература сегодня сможет, если учитель научится «включать» воображение ребенка, используя на уроке словесности визуальные, аудиальные, запаховые образы. По определению немецких психологов, это коммуниканты, то есть образы, которые выхватываются из текста, но по ним реконструируется произведение, позволяя читателю быть то объектом, то субъектом познавательного процесса. Например, запах яблок при чтении рассказа И. Бунина, или звучание симфонии Бетховена при восприятии «Гранатового браслета» И.Куприна и т.д. Культурологический диалог – стратегия, объединяющая литературный текст с текстом культуры в широком смысле.

Библиографический список

1. Фортунатова, В.А. Культура и образование: монография. – Н.Новгород: НГПУ, 2010.
2. Акишина, Е.О. Метафора как форма выражения философских идей: автореф. дис. ... канд. философ. наук. – Омск, 2009.
3. Можаяева, А.Б. Иносказательные формы в романе XX века // Художественные ориентиры зарубежной литературы XX века. – М.: ИМЛИ РАН, 2002.
4. Марков, Б.В. Храм и рынок. Человек в пространстве культуры. – СПб.: Алейтейя, 1999.
5. Затонский, Д. Зеркала искусства. – М., 1975.
6. Рахманкулова, Д.Р. Вещь как мера культуры человека // Гнозис: Культурология / авт.-сост. В.А. Фортунатова (ред.), Т.А. Сметанина, Л.М. Яксыргин. – Н. Новгород: НГПУ, 2010.

Bibliography

1. Fortunatova, V. A. Kul'tura i obrazovanie: monografiya. - N. Novgorod: NGPU, 2010.
 2. Akishina, E. O. Metafora kak forma vyrazheniya filosofskikh idej: avtoref. dis. ... kand. filosof. nauk. - Omsk, 2009.
 3. Mozhaeva, A. B. Inoskazatel'nye formy v romane XX veka // Hudozhestvennye orientiry zarubezhnoj literatury XX veka. - M.: IMLI RAN, 2002.
 4. Markov, B. V. Hram i rynek. Chelovek v prostranstve kul'tury. - SPb.: Alejteja, 1999.
 5. Zatonskij, D. Zerkala iskusstva. - M., 1975.
 6. Rahmankulova, D. R. Vesch' kak mera kul'tury cheloveka // Gnozis: Kul'turologiya / avt. - sost. V. A. Fortunatova (red.), T.A. Smetanina, L.M. Yaksyargin. - N. Novgorod: NGPU, 2010.
- Статья поступила в редакцию 26.06.11

УДК 374

Chernenkova A.V. DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL SELF-CONSCIOUSNESS OF ENGINEERING EDUCATORS OF ADVANCED TRAINING SYSTEM IN NATURAL GAS INDUSTRY. The following article is dedicated to problem of professional self-consciousness of an engineering educator in in-house training system. Ascertained interconnection of professional self-consciousness and andragogical competence of professional education specialists and conditioned hardship in self-acceptance, making a image of future and present is basis of special psychoeducational program.

Key words: non-stop vocational training, in-house training, professional self-consciousness, andragogical competence of an engineering educator, professional identity.

А.В. Черненкова, ассистент АГПИ им. А.П. Гайдара, г. Арзамас, E-mail: chernenkova.anna@mail.ru

РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМОСОЗНАНИЯ ИНЖЕНЕРОВ-ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ СИСТЕМЫ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ КАДРОВ ГАЗОВОЙ ПРОМЫШЛЕННОСТИ

Статья посвящена проблеме профессионального самосознания инженеров-преподавателей системы внутрифирменного обучения. Выявленная взаимосвязь профессионального самосознания и андрагогической компетентности специалистов профессионального обучения и обусловленные ею трудности в принятии себя, построении образа профессионального настоящего и будущего положены в основу специальной психолого-педагогической программы.

Ключевые слова: непрерывное профессиональное образование, внутрифирменное обучение, профессиональное самосознание, андрагогическая компетентность инженера-преподавателя, профессиональная идентичность.

Необходимость повышения конкурентоспособности России в изменившихся условиях развития мировой экономики актуализировал интерес исследователей к проблеме профессионального образования непосредственно работающих в каждой конкретной отрасли сотрудников, их переподготовки, обучения вторым (смежным) профессиям и повышения квалификации. На рубеже XX и XXI вв. Россия как никогда стала нуждаться в современно образованных, творческих специалистах, способных к нетрадиционному решению проблемных ситуаций, умеющих гибко выбирать стратегию и тактику своего поведения с учетом изменяющихся условий, отличающихся мобильностью, динамизмом, конструктивностью. Таким образом, стремительность и динамизм развития экономики, производства, сферы обслуживания, широкое применение в них инновационных технологий и др. обусловили неизбежный процесс непрерывного повышения специалистом своей квалификации, независимо от ее уровня и занимаемой должности.

В этих условиях в организациях и на предприятиях начала зарождаться традиция, получившая впоследствии название «внутрифирменное обучение», логично перешедшее в научное употребление исследователями психолого-педагогических проблем подготовки, переподготовки и повышения квалификации работающего персонала (Л.В. Арбузова, Ю.Л. Бадаев, Е.И. Герасимов, В.В. Константинова, Д.Г. Миросин, В.И. Петлин, Т.М. Погорелова, Н.Н. Полина). Истоки и возможности такого варианта разрешения сложной для обновляющегося российского производства и экономики ситуации в целом обнаруживаются, с одной стороны, в имеющейся разнице трактовок понятий «профессиональная подготовка», «профессиональное обучение», «профессиональное образование» [1], а, с другой, – в значительно эффективных в данной ситуации содержательных, технологических и кадровых ресурсах самих организаций и предприятий в сравнении с научно-теоретическим и преподавательским потенциалами ССУЗов и ВУЗов. Важно, что данная ситуация закреплена не только в научном понимании, но и в соответствующих законодательных документах РФ. Согласно ФЗ «Об образовании», профессиональная подготовка как ускоренное приобретение обучающимся навыков, необходимых для выполнения определенной работы, группы работ, может быть получена в образовательных учреждениях, а также в образовательных подразделе-

ниях организаций, имеющих соответствующие лицензии [2].

Профессиональная подготовка в образовательных подразделениях организаций является составной частью профессионального обучения и направлена на достижение и поддержание такого уровня квалификации персонала, который обеспечивает безопасную, надежную и эффективную работу предприятия. В этой связи интерес общей педагогики и педагогики профессионального образования непосредственно связан с проблемой подготовки преподавателей профессионального обучения, как правило, не имеющих педагогического образования.

Накопленный в истории отечественной педагогики и психологии опыт научных исследований проблем совершенствования процесса подготовки преподавателей профессионального обучения (С.Я. Батышев, В.С. Безрукова, М.Т. Громкова, А.Г. Калашников, Н.В. Кузьмина, Н.Н. Нечаев, Н.Ф. Талызина и др.), психолого-педагогических особенностей учебного процесса в системе повышения квалификации (М.В. Буланова-Топоркова, М.А. Данилов, В.И. Загвязинский, А.М. Коротков, В.В. Краевский, Ю.Н. Кулюткин, А.Ю. Панасюк, М.Н. Скаткин и др.), особенностей образования взрослых и теоретических основ непрерывного образования (В.С. Збаровский, С.И. Змеёв, Э.М. Никитин, А.М. Новиков, В.Я. Синенко, В.А. Титов и др.) стал основой современных подходов к разработке теоретических и прикладных направлений изучения вопросов и проблем внутрифирменного обучения.

Предметом нашего исследовательского интереса является проблема развития профессионального самосознания инженеров-преподавателей, не имеющих педагогического образования, осуществляющих подготовку, переподготовку, обучение вторым (смежным) профессиям и повышение квалификации рабочих в образовательных подразделениях системы повышения квалификации ОАО «Газпром». Анализ диссертационных и монографических исследований показал, что интересующая нас проблема отчасти изучалась в русле психологических работ по проблеме самосознания профессионала (Ю.В. Варданян, М.Е. Иньков, Л.В. Кандыбович, А.К. Маркова, Л.М. Митина, Т.Л. Миронова, Н.В. Кузьмина, О.Н. Полчанинова), в контексте педагогических исследований по проблеме профессиональной компетентности и профессионализма инженерно-педагогических работников (В.Н. Зимин, И.П. Кузьмин, Л.А. Любимова, А.Ю. Петров, Э.В. Фурманова).

В настоящей работе наше внимание сосредоточено на развитии профессионального самосознания инженеров-преподавателей в ситуации усложнения, умножающегося экономического, политического, информационного и социально-психологического многообразия. Анализ результатов и выводов исследований С.Я. Батышева, Т.Г. Браже, А.А. Вербицкого, С.Г. Вершловского, М.Т. Громковой, И.Ф. Исаева, С.И. Змеева, Ю.Н. Кулюткина, Г.С. Сухобской, а также практика преподавания в филиале ООО «Газпром трансгаз Нижний Новгород» - «Центр по подготовке кадров» позволили выявить ряд трудностей в работе с инженерами-преподавателями системы повышения квалификации. Исследователи отмечают, во-первых, усложнение требований к личности и качеству преподавательской деятельности специалистов внутрифирменного обучения; во-вторых, влияние на результат и осознание себя, восприятие своей профессиональной деятельности и обучающихся отсутствие специальной психолого-педагогической компетентности; в-третьих, трудности в развитии профессионального самосознания, связанные с размытой профессиональной идентичностью и т.д.

В этой связи уточним, что профессиональное самосознание является одним из важнейших компонентов самосознания человека как субъекта труда. Исследователи отмечают, что, возникнув, профессиональное самосознание становится важным звеном в регулировании как текущей деятельности (С.В. Васильковская), так и в целом профессионального развития субъекта (Е.М. Борисова, В.Н. Козиев, Л.Н. Корнеев).

Для нас принципиально важной является выявленная Ю.В. Варданян [3] взаимосвязь профессионального самосознания и профессиональной компетентности специалиста. Эта взаимосвязь заключается в том, что именно профессиональное самосознание обеспечивает актуализацию субъектных проявлений специалиста в профессиональной компетентности. Благодаря этому создается образ «Я – субъект компетентности»; осуществляется конструирование пути овладения компетентностью; выделяются аспекты возможного самовыражения в деятельности и в ее результатах; актуализируется готовность к саморазвитию; определяются задачи самореализации компетентности в профессиональной и смежных с ней деятельности; происходит рефлексия результатов самоактуализации и самореализации компетентности и др.

Обращение к проблеме профессиональной компетентности инженера-преподавателя в нашем исследовании также имеет вполне объективные причины. Анализ проблем обучения и переподготовки взрослых свидетельствует о том, что все направления деятельности преподавателя в системе непрерывного профессионального образования пронизывает андрагогическая составляющая. В этой связи обусловленность деятельности преподавателя системы непрерывного профессионального образования особенностями возраста взрослых людей, работающих и повышающих свою квалификацию, осваивающих новые сферы и технологии производства, переобучающихся на новые профессии и др., их отношением к статусу обучающихся, к переменам в жизни и освоению нового предполагает наличие специальной андрагогической компетентности.

Андрагогическую компетентность вслед за ведущими отечественными учеными (Н.А. Бирюкова, Л.Н. Вавилова, С.Г. Вершловский, М.Т. Громкова, С.И. Змеев, И.А. Колесникова, М.Д. Матюшкина, М.Д. Махлин, В.И. Подобед, Т.А. Царегородцева) мы рассматриваем как совокупность взаимосвязанных ценностно-смысловых ориентаций, психолого-андрагогических знаний, умений, опыта, профессионально значимых личностных качеств андрагога, позволяющих эффективно осуществлять андрагогическое взаимодействие со взрослыми с целью их личностного и профессионального развития. Выявленная в исследованиях взаимосвязь самосознания и профессиональной компетентности специалистов придает особый смысл изучаемой проблеме в связи с необходимостью и возможностью специальной психолого-педагогической работы с инженерами-преподавателями по развитию их профессионального самосознания, повышению

уровня андрагогической компетентности, профилактике рисков профессионального выгорания.

В нашем эксперименте участвовали специалисты внутрифирменного обучения, осуществляющие подготовку, переподготовку, обучение вторым (смежным) профессиям и повышение квалификации рабочих, а также повышение квалификации по курсовой форме обучения в филиале ООО «Газпром трансгаз Нижний Новгород» – «Центр по подготовке кадров» в г. Арзамас. Используя методики «Кто Я? 20 предложений» (Кун и Мак-Портленд), «Мотивация профессиональной деятельности» (К. Замфир в модификации А.А. Реана), модифицированный вариант методики исследования самооценки Дембо-Рубинштейн, предполагалось изучить содержание образа Я (самоотношение) и профессиональную мотивацию преподавателей системы непрерывного профессионального образования, выявить степень расхождений между реальным и идеальным Я инженеров-преподавателей, выяснить характер восприятия ими себя в качестве субъекта профессиональной деятельности.

Анализ результатов свидетельствует о том, что более 54% инженеров-преподавателей испытывают затруднения в саморазвитии и самосовершенствовании, вызванные недостаточным уважением к себе (связанном с неуверенностью в своих возможностях, с сомнением в своих способностях), внутренней напряженностью, глубокими сомнениями в уникальности своей личности, недооценкой своего духовного «Я», повышенной чувствительностью к замечаниям окружающих в свой адрес, общим негативным фоном восприятия себя, склонностью воспринимать себя излишне критично, недостаточной выраженностью аутосимпатии, состоянием постоянного контроля над своим «Я», стремлением глубоко оценивать все, что происходит во внутреннем мире, самокопанием, высокими требованиями к себе (приводящими к конфликту между реальным «Я» и идеальным «Я», между уровнем притязаний и фактическими достижениями), склонностью видеть в себе, прежде всего, недостатки, готовностью поставить себе в вину все свои промахи и неудачи. В то же время выявленная разница между реальным и идеальным профессиональным Я является для них проблемой, у испытуемых доминирует потребность самореализоваться в профессиональной деятельности и получить удовлетворение от самого процесса и результата труда. Это позволяет констатировать потребность в специальной психолого-педагогической работе по развитию профессионального самосознания и возможность ее относительной успешности в связи с имеющейся мотивацией участников.

На основе полученных результатов разработана и реализована Программа развития профессионального самосознания инженеров-преподавателей системы повышения квалификации кадров газовой промышленности. В основу Программы была положена концепция профессиональной идентичности [4], понимаемой как многомерный и интегративный психологический феномен, обеспечивающий человеку целостность, тождественность и определенность, который развивается в ходе профессиональной деятельности совместно со становлением процессов самоопределения, самоорганизации и персонализации, а также обуславливается развитием рефлексии (Е.П. Ермолаева, Ю.Л. Качанов, В.И. Слободчиков, Г.А. Цукерман, Л.Б. Шнейдер.).

В качестве организационной формы нами был выбран тренинг, цель которого – осознание своих профессиональных возможностей, рефлексия и коррекция каждым участником своего профессионального стиля, определение путей профессионального роста. В тренинге использовались разнообразные методы активного социально-психологического обучения для решения триединой задачи: понимания своего профессионального Я, принятия себя в профессии, управления собою в профессиональных ситуациях, и в целом своим профессиональным развитием [5]. Разработанная программа включала 20 занятий, содержание которых составили как оригинальные, так и модифицированные в целях нашего эксперимента упражнения. Задачи тренинга решались путем развития рефлексии (что я делаю и в чем смысл того, что я делаю), привлече-

ния мыслительных средств для анализа прототипа профессиональной деятельности, проектирования образа профессионального будущего, совершенствования интерактивной и перцептивной сторон общения, осмысления своей профессиональной позиции.

Принципиальное значение придавалось позиционности участников обсуждения и межпозиционных взаимоотношений с применением рефлексивного анализа. Направления рефлексивного анализа предполагало осознание и переосмысление собственного профессионального продвижения, своего эмоционального состояния, собственной активности в решении учебных задач, интеллектуально-коммуникативного вклада в процесс и результат групповой деятельности, конкретных интеллектуально-коммуникативных приемов, своих личностных особенностей и индивидуальных проявлений стиля деятельности. Именно это позволило 76% участников всей экспериментальной группы достичь удовлетворенности профессиональной идентичностью, повысить уверенность в себе и чувство собственного достоинства, андрагогическую компетентность, скорректировать адекватность образа Я.

Создание образа успешного профессионального будущего, обнаружение и актуализация своих профессиональных ресурсов, защита образа желаемого будущего, модификация его реальностью способствовали повышению устойчивости профессиональной идентичности. Это достигалось приведением в соответствие образа Я реальным опытом в процессе решения специально моделируемых ситуаций, в которых предоставлялась возможность принятия решений в рамках про-

фессиональной этики и этики общения со взрослыми обучающимися.

В ходе проведения занятий наиболее удачными в плане выполнения и анализа участниками были упражнения на выявление профессиональных стереотипов, уровня профессионализма и формирование установки на его развитие; на повышение уровня осознания возможных препятствий на пути к профессиональным целям и представления о путях преодоления этих препятствий; на тренировку профессиональных навыков (работа с аудиторией, слушание и осмысление услышанного, коммуникативные умения); на развитие социальной и профессиональной уверенности, формирование позитивного образа Я, повышение самооценки, формирование позитивного профессионального будущего; на осознание человеком самого себя, развитие самопринятия и основ управления собой, упрочение личностной идентичности. Это предполагало развитие андрагогической компетентности в контексте перехода от внешних к внутренним средствам регулирования позитивного и адекватного самовосприятия и восприятия других.

В целом представленный опыт осмысления проблемы развития профессионального самосознания инженеров-преподавателей системы повышения квалификации газовой промышленности отражает соответствие современным потребностям и тенденциям развития внутрифирменного обучения в контексте актуальных направлений модернизации российского образования как стратегического ресурса развития общества.

Библиографический список

1. Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б.М. Бим-Бад. – М.: Большая Российская энциклопедия, 2002.
2. Об образовании: Закон РФ от 10.07.1992. № 3266-1 (с изм.) [Э/р] // Гарант, 2005.
3. Варданын, Ю.В. Становление и развитие профессиональной компетентности педагога и психолога: монография / под науч. ред. В.А. Сластенина. – М.: Издательский Дом Магистр-Пресс, 2002.
4. Ермолаева, Е.П. Профессиональная идентичность как комплексная характеристика соответствия субъекта и деятельности // Психологическое обозрение. – 1998. – № 2.
5. Шнейдер, Л.Б. Профессиональная идентичность: монография. – Москва: Московский открытый социальный университет, 2001.

Bibliography

1. Pedagogicheskii enciklopedicheskii slovar' / gl. red. B.M. Bim-Bad. – M.: Bol'shaya Rossiiskaya enciklopediya, 2002.
 2. Ob obrazovanii: Zakon RF ot 10.07.1992. № 3266-1 (s izm.) [Eh/r] // Garant, 2005.
 3. Vardanyan, Yu.V. Stanovlenie i razvitie professional'noi kompetentnosti pedagoga i psihologa: monografiya / red. V.A. Slastenina. – M.: Izdatel'skii Dom Magistr-Press, 2002.
 4. Ermolaeva, E.P. Professional'naya identichnost' kak kompleksnaya harakteristika sootvetstviya sub'ekta i deyatel'nosti // Psihologicheskoe obozrenie. – 1998. – № 2.
 5. Shneider, L.B. Professional'naya identichnost': monografiya. – Moskva: Moskovskii otkrytyi social'nyi universitet, 2001.
- Статья поступила в редакцию 26.06.11

УДК 512 (09)

Emelin A.V. ABOUT ONE RECEPTION OF SYMBOLICAL VISUALIZATION OF IRRATIONAL NUMBERS IN THE SCHOOL COURSE OF ALGEBRA. Article is devoted visualisation of irrational numbers. On concrete examples reception of irrational numbers which can be described final number of symbols is considered.

Key words: visualisation, symbolical visualisation, visual model, irrational numbers.

А.В. Емелин, аспирант АГПИ им. А.П. Гайдара, г. Арзамас, E-mail: emelinalexandr@yandex.ru

ОБ ОДНОМ ПРИЕМЕ СИМВОЛЬНОЙ ВИЗУАЛИЗАЦИИ ИРРАЦИОНАЛЬНЫХ ЧИСЕЛ В ШКОЛЬНОМ КУРСЕ АЛГЕБРЫ

Статья посвящена визуализации иррациональных чисел. На конкретных примерах рассматривается прием иррациональных чисел, которые могут быть описаны конечным числом символов.

Ключевые слова: визуализация, символьная визуализация, визуальная модель, иррациональные числа.

Визуализация изучаемого материала, обеспечивающая его наглядность, предполагает повышение роли визуального мышления в процессе усвоения знаний, что достигается созданием визуальной модели (или моделей), изоморфной тем

сторонам объекта изучения, которые являются существенными для поставленных целей образовательного процесса. «Взамен утраченных сторон явления модель приобретает простоту восприятия. Эти две характерные черты модели (изоморфное отражение существенных черт явления и простота восприятия модели) и выражают наглядность модели» [1, с. 307].

Понятие модели в зависимости от сферы человеческой деятельности может иметь различное содержание. Общим для различных моделей является то, «что модель в том или ином смысле более или менее полно имитирует объект», но «никогда не бывает полностью идентичной реальному объекту» [2, с. 306]. Визуальные модели имеют свою специфику, поскольку они ориентированы преимущественно на зрительное восприятие и визуальное мышление.

Визуализация знаний осуществляется чаще всего геометрически или графически, однако, как известно, визуальные

модели могут состоять не только из чертежей и графиков, но и из символов. Символьная визуализация позволяет наглядно представлять содержание изучаемого материала путем создания такой визуальной модели, которая основана на изменении структуры символьной информации, организованной в соответствии с каким-либо обобщающим принципом (или принципами).

Использование символьной визуализации на уроках алгебры особенно актуально при изучении иррациональных чисел, которые являются одним из наиболее абстрактных математических объектов. В качестве подтверждения сказанному рассмотрим ряд задач, связанных с приемом иррациональных чисел, которые могут быть описаны конечным числом символов.

Задача 1. Доказать, что десятичная дробь α представляет собой иррациональное число, $\alpha = 0,10100100010000\dots$ [3, с. 10].

Доказательство. Как известно, иррациональное число может быть записано бесконечной десятичной непериодической дробью. Возможно ли существование периода для дроби $0,10100100010000\dots$? Из десятичной записи числа α видно, что цифра 1 в ней чередуется с нулями, количество которых после каждой следующей цифры 1 возрастает на единицу: $0,101001000100001\dots$

Этого достаточно для интуитивного понимания отсутствия периода, но данный факт не нагляден, хотя и является основой доказательства, поэтому приведем более подробные рассуждения.

Предположим, что данная дробь является периодической. Тогда, начиная с некоторого номера n , в записи десятичной дроби содержится повторяющаяся группа цифр, состоящая из k цифр. Период должен содержать и единицы, и нули, поэтому рассмотрим 4 возможности:

1) период начинается с единицы и заканчивается единицей: такая возможность не осуществима, так как $(n+k+1)$ -я цифра будет нулем, что противоречит принципу построения периодической дроби:

$$\dots 0 \underbrace{\left(100\dots 0100\dots 01 \right)}_k 0\dots$$

2) период начинается с единицы, а заканчивается нулем: при таком условии существование периода невозможно, поскольку число нулей между единицами возрастает:

$$\dots 0 \underbrace{\left(100\dots 0100\dots 00 \right)}_k \underbrace{\left(100\dots 0100\dots 00 \right)}_k 1\dots$$

, где $p < q$.

3) период начинается с нуля, заканчиваясь единицей: аналогично случаю 2) существование периода также невозможно:

$$\dots \underbrace{\left(00\dots 0100\dots 01 \right)}_k \underbrace{\left(00\dots 0100\dots 01 \right)}_k 0\dots$$

, где $p < q$.

4) период начинается с нуля и заканчивается нулем: чтобы показать, что образовать период нельзя и в этой ситуации, достаточно сравнить число нулей между первой и второй по счету единицами в двух любых смежных отрезках цифр длины k :

$$\dots \underbrace{\left(00\dots 100\dots 0100 \right)}_k \underbrace{\left(00\dots 100\dots 0100 \right)}_k 0\dots$$

, где $p < q$.

Таким образом, на основании использования четырех символьных визуальных моделей можно показать, что дробь $\alpha = 0,10100100010000\dots$ не является периодической, следовательно, она представляет собой иррациональное число.

Каждая из четырех представленных моделей отражает определенную часть структуры записи исходного числа α и изоморфна этой части, что позволяет рассматривать произвольные предполагаемые периоды, начиная с произвольной цифры после запятой и учитывая только то, что число нулей в десятичной записи числа возрастает после каждой следующей единицы на один ноль.

Задача 2. Преобразовать дробь $\beta = 0, (123)$ таким образом, чтобы в результате получилось иррациональное число.

Решение. Используя дробь β , составим число β' , руководствуясь следующим правилом: к первой по счету цифре 3 числа β прибавим число 1, ко второй цифре 3 – число 2, к третьей цифре 3 – число 3 и т.д., заменяя каждый раз цифру 3 новым числом:

$$\begin{array}{r}
 \beta = 0,123123123123123123... \\
 + \quad \quad \quad \uparrow \quad \uparrow \quad \uparrow \quad \uparrow \quad \uparrow \quad \uparrow \\
 \quad \quad \quad 1 \quad 2 \quad 3 \quad 4 \quad 5 \quad 6... \\
 \hline
 \beta' = 0,124125126127128129...
 \end{array}$$

Дробь β' бесконечна, но не является периодической, так как в силу принципа своего построения не содержит какой-либо повторяющейся группы цифр. Тем не менее, приведем строгое доказательство этого факта.

Предположим, что десятичная дробь β' является периодической, тогда, начиная с некоторого номера k после запятой, данная дробь содержит период длины n , в котором – по указанному правилу – содержатся несколько различных цифр:

$$\beta' = 0, \underbrace{124...}_k \underbrace{(a_1 a_2 ... a_n)}_n$$

Заметим, что третья цифра после запятой в числе β' равна 4, далее за какой-либо группой цифр «12» обязательно будет следовать число 44, затем – 444 и т.д.: $\beta' = 0,124...1244...12444...124444...$

Как только длина отрезка записи, состоящего из четверок, будет больше или хотя бы равна числу $2n$, предполагаемый период будет полностью содержаться в данном отрезке:

$$\begin{array}{r}
 \beta' = 0, \underbrace{124...}_k \dots a_1 a_2 \dots a_m a_{m+1} \dots a_n a_1 a_2 \dots a_m a_{m+1} \dots a_n a_1 a_2 \dots a_m a_{m+1} \dots a_n \dots \\
 \beta' = 0, \underbrace{124...}_k \dots \underbrace{\quad \quad \quad}_m \underbrace{4...}_{n-m} \underbrace{44...}_n \underbrace{44...}_m \underbrace{4...}_{\quad}
 \end{array}$$

Следовательно, период дроби представляет собой число вида $44...4$, что является противоречием нашему предположению; поэтому дробь β' не является периодической, а, значит, и не является рациональным числом.

В решении этой задачи также используется несколько символьных визуальных моделей: при преобразовании числа β в число β' , а также при доказательстве иррациональности последнего.

Задача 3. Исходя из определения иррационального числа, привести пример двух положительных иррациональных чисел, сумма которых является рациональным числом.

Решение. Если сумма двух положительных иррациональных чисел рациональна, то случай, когда они равны по модулю и противоположны по знаку, исключен. Указание воспользоваться определением иррационального числа подталкивает к рассмотрению бесконечных непериодических дробей.

В частности, одним из решений данной задачи является пара чисел $8,3535535553... \quad \text{и} \quad 6,5353353335...$, так как их сумма есть рациональное число $14,8$:

$$\begin{array}{r}
 8,3535535553... \\
 + \\
 6,5353353335... \\
 \hline
 14,8888888888...
 \end{array}$$

В задачах 1, 2, 3 мы использовали иррациональные числа, которые могут быть описаны конечным числом символов. Данный прием символьной визуализации обладает некоторыми несомненными преимуществами, хотя и не является универсальным:

1) с его помощью можно вводить понятие иррационального числа и наглядно иллюстрировать свойства иррациональных чисел;

2) он позволяет производить действия непосредственно с иррациональным числом, выраженным десятичной дробью;

3) структура десятичной записи подобных дробей способствует пониманию особенностей (бесконечности и непериодичности дробей), позволяющих отличать иррациональные числа от рациональных;

4) указанные особенности используются при доказательстве иррациональности чисел; это означает что, в отличие от метода, основанного на теории делимости, появляется возможность задействовать основное определение иррационального числа.

Библиографический список

1. Болтянский, В.Г. Беседы о математике. Книга 1. Дискретные объекты / В.Г. Болтянский, А.П. Савин. – М.: ФИМА, МЦНМО, 2002.
2. Архипкин, В.Г. Естественно-научная картина мира / В.Г. Архипкин, В.П. Тимофеев. – Красноярск, 2002.
3. Башмаков, М.И. Задачи по математике. Алгебра и анализ / М.И. Башмаков, Б.М. Беккер, В.М. Гольховой; под ред. Д.К. Фаддеева. – М.: Наука, 1982.

Bibliography

1. Boltyanskiy, V.G. Besedy o matematike. Kniga 1. Diskretnye ob"ekty / V.G. Boltyanskiy, A.P. Savin. – M.: FIMA, MCNMO, 2002.
2. Arhipkin, V.G. Estestvenno-nauchnaya kartina mira / V.G. Arhipkin, V.P. Timofeev. – Krasnoyarsk, 2002.
3. Bashmakov, M.I. Zadachi po matematike. Algebra i analiz / M.I. Bashmakov, B.M. Bekker, V.M. Gol'hovoy; pod red. D.K. Faddeeva. – M.: Nauka, 1982.

Статья поступила в редакцию 26.06.11

УДК 378:001.891

Chekalina T.A. TECHNOLOGY OF SOCIAL - INFORMATION COMPETENCE OF UNIVERSITY STUDENTS.
The paper deals with the key social- information competence. The basic educational technologies are identified. The choice of social - information competence formation technologies is considered.

Key words: social-information competence, educational technology, active learning methods.

Т.А. Чекалина, ст. преп. КемГУКИ, г. Кемерово, E-mail: chekalina40@yandex.ru

ТЕХНОЛОГИИ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНО-ИНФОРМАЦИОННОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ ВУЗОВ

В работе рассмотрена одна из ключевых компетенций – социально-информационная. Выделены основные педагогические технологии. Обоснован выбор технологий формирования социально-информационной компетенции.

Ключевые слова: социально-информационная компетенция, педагогические технологии, активные методы обучения.

В 1996 году Евросоюзом была принята система ключевых компетенций, составляющих в совокупности ключевую квалификацию специалиста, которая включает: социальную, коммуникативную, социально-информационную, когнитивную и специальную компетенции.

Социальная компетенция предполагает сформированность чувства ответственности, готовность к совместной выработке решений и их реализации, толерантность к различным этнокультурам и религиям, умение сочетать личные, групповые и общественные интересы. Коммуникативная компетенция означает владение несколькими иностранными языками, развитые навыки устного и письменного общения на родном языке, общение через Internet. Социально-информационная компетенция включает в себя владение информационными технологиями, критическое отношение к социальной информации, распространяемой СМИ. Когнитивная компетенция представляет собой аспект готовности человека к постоянному повышению своего образовательного уровня, потребность в реализации своего личностного потенциала, навык самостоятельного приобретения новых знаний и умений, развитие способности к саморазвитию. Наконец, специальная компетенция означает подготовленность к самостоятельному выполнению профессиональных действий, оценке результатов своего труда [1].

Мы считаем не случайным формулирование данной компетенции именно как социально-информационной. Исходя из понимания места информации в деятельности современного специалиста, не сама по себе информация важна для эффективной деятельности специалиста, а то, в каком контексте эта информация существует и в каком контексте она используется в деятельности. Являясь одним из результатов образования, социально-информационная компетенция представляет собой, прежде всего, общую интеллектуальную способность личности.

Формирование социально-информационной компетенции студентов вузов мы рассматриваем в качестве одного из направлений реализации компетентностного подхода. Проблемы реализации компетентностного подхода исследуются в работах многих ученых, среди них: В.И. Байденко, Э.Ф. Зеер, И.А. Зимняя, А.В. Хуторской и др.

Анализ научной литературы, посвященной формированию различных компетенций, показал, что в нашей стране практически отсутствуют исследования, в которых бы рассматривались проблемы выбора технологий формирования социально-информационной компетенции. Среди этого многочисленного списка ученых, можно выделить исследования Д.В. Гулякина, которые посвящены различным аспектам социально-информационной компетенции студентов вузов [2].

Формирование социально-информационной компетенции обеспечивают следующие технологии:

1. Педагогические технологии на основе усовершенствования управления учебным процессом.
2. Педагогические технологии на основе дидактического усовершенствования и реконструирования материала; укрупненных дидактических единиц, новых информационных технологий.
3. Педагогические технологии на основе усовершенствования коммуникативной составляющей учебного процесса
4. Педагогические технологии на основе развития индивидуальных качеств личности, ее самореализации, освоения социального опыта [3].

В нашем исследовании за основу была выбрана технология знаково-контекстного обучения, разработанную известным ученым А.А. Вербицким [4]. В процессе реализации данной технологии происходит моделирование предметного и социального содержания будущей профессиональной деятельности. То есть студент с самого начала ставится в деятельностную позицию, предмет которой постепенно превращается из чисто учебного в практически профессиональный. Кроме этого, очень важен социальный контекст, открывающий пути и возможности адаптации молодого специалиста в коллективе, формирующий умение социального взаимодействия и общения, совместного принятия решений, ответственности за дело, за себя и за других.

Поэтому, на наш взгляд, технология контекстного обучения способствует формированию социально-информационной компетенции студентов. Рассмотрим подробно реализацию данной технологии в ходе подготовки специалистов с квалификацией «Менеджер».

Развитие деятельности в контекстном обучении осуществляется как система переходов от учебной деятельности академического типа (лекция, семинар) через формы квазипрофессиональной деятельности (деловая игра) к учебно-профессиональной (НИРС, производственная практика, дипломный проект), а от нее — к реальной профессиональной деятельности. Тем самым обеспечиваются психолого-дидактические условия интеграции учебной, научной и производственной деятельности студентов, условия для творческого развития индивидуальности каждого будущего специалиста.

Исходя из этого, мы выделили три этапа в формировании социально-информационной компетенции у студентов вузов. На первом этапе основная деятельность – учебная академического типа. Так при изучении общенаучной дисциплины «Информатика» студенты усваивают теоретические основы информации, технологии обработки текстовой, графической, числовой информации. На втором этапе при изучении дисциплины «Информационные технологии управления» студенты применяют все полученные знания на первом этапе уже в ходе квазипрофессиональной деятельности, то есть как будущие

менеджеры. И на третьем этапе при изучении курса по выбору «Социальная информатика» в ходе учебно-профессиональной

деятельности студенты усваивают социальную составляющую информации.

Таблица 1

Этапы формирования социально-информационной компетенции студентов

Этапы	Предмет	Курс	Вид деятельности	Формы и методы обучения
Первый	Информатика	I	Учебная	Лекция-визуализация, лекция-пресс конференция
Второй	Информационные технологии управления	III	Квазипрофессиональная	Деловые игры, анализ конкретных ситуаций
Третий	Социальная информатика	V	Учебно-профессиональная	Круглый стол, производственная практика, курсовая работа, дипломный проект

Как видно из таблицы 1. на каждом из этапов мы используем разные формы и методы обучения, как традиционные, так и инновационные или активные методы обучения.

В ходе изучения дисциплины «Информатика» мы используем лекции-визуализации. Наше исследование показало, что наиболее эффективно применять лекции-визуализации на первом курсе обучения студентов. Так как информатика изучается в первом семестре и бывшие школьники еще не успевали освоить новый для них процесс обучения, то возникали определенные трудности в усвоении знаний. Исходя из этого, мы предлагаем студентам лекции-визуализации по следующим темам: «История компьютера», «Алгоритмизация», «Локальные вычислительные сети».

В конце семестра, с целью подготовки к успешной сдаче экзамена по информатике, проводится лекция – пресс-конференция. Проходит она следующим образом: выбираются два-три студента из группы, далее преподаватель просит оставшихся студентов задавать им письменно вопросы по всему курсу. На подготовку для ответов дается пять минут, если студент затрудняется ответить, то на помощь приходит вся группа.

Как уже было сказано выше, на втором этапе формирования социально-информационной компетенции мы используем деловые игры и анализ конкретных ситуаций. Приведем несколько примеров при изучении дисциплины «Информационные технологии управления». Сначала мы предлагаем анализ конкретных ситуаций (case-study). В ходе изучения темы «Автоматизированная информационная система организации» студентам необходимо изучить следующую ситуацию: определить пути повышения эффективности деятельности туристической фирмы с использованием современных информационных технологий.

Для выполнения этого задания студенты распределяются по группам, затем каждая группа озвучивает свои предложения для решения данной проблемы. В итоге создается банк наиболее эффективных решений.

Деловые игры требуют особой подготовки как от преподавателя так и от студентов. Поэтому, как правило, занятия в форме игры проходят в конце изучения дисциплины. В ходе подготовки к деловой игре, студенты используют все программы, относящиеся к пакету прикладных программ MS Office. Например, они разрабатывают пакет рабочих документов, необходимых для проведения деловой игры: приглашение, явочный лист, повестка дня, регламент, протокол, стенограмма, проект решения и пр., с использованием текстового редактора MS Word. Для групповой дискуссии студенты разрабатывают раздаточный материал в виде графиков, диаграмм, выполненных в табличном редакторе MS Excel. Для занятия в форме самопрезентации студенты должны использовать программу для подготовки презентаций, например MS PowerPoint. Таким образом, деловая игра является воссозданием контекста будущего труда менеджера в его предметном и социальном аспектах.

В целях формирования социально-информационной компетенции нами была обоснована и использована технология создания студентами виртуальной организации.

Целью реализации разработанной нами технологии создания виртуальной организации будет являться формирование социально-информационной компетенции у студентов.

Теоретической основой технологии создания виртуальной организации является теория гибридного интеллекта. Использование систем гибридного интеллекта в учебном процессе и в реальной жизни началось недавно. Теория систем гибридного интеллекта оказалась плодотворной при моделировании и автоматизации различных видов человеческой деятельности. А это, в свою очередь, позволило с успехом применять эту теорию и в учебном процессе по ряду дисциплин. Одно из направлений использования теории систем гибридного интеллекта – создание предприятий нового типа – виртуальных организаций.

Виртуальные организации могут рассматриваться как действующие модели ведения дел в той или иной области человеческой деятельности. С точки зрения М.Н. Бухарова [5], в учебном процессе теория систем гибридного интеллекта может использоваться для создания компьютерных моделей изучаемых деятельностей. В свою очередь эти модели могут служить предметом изучения. В частности, создание виртуальных организаций как систем гибридного интеллекта хорошо иллюстрирует многие изучаемые в вузах процессы и явления. Поэтому в учебном процессе их можно с успехом использовать как наглядные электронные учебные пособия для проведения деловых игр, во время выполнения лабораторных работ, для курсового и дипломного проектирования.

Как показало проведенное нами исследование внедрение технологии создания виртуальной организации – процесс поэтапный. Мы выделяем три этапа в данной технологии. Первый этап - пропедевтический. На данном этапе студенты знакомятся с понятиями «искусственный интеллект», «виртуальная организация», изучают программные средства, необходимые для создания виртуальной организации. Второй этап – организационный. В ходе его реализации студенты разрабатывают план работы, определяются с типом организации, выстраивают схему внедрения своих проектов, подготавливают весь необходимый материал для эффективного функционирования виртуальной организации. Третий этап – деятельностный. На этом этапе происходит реализация проектов, студенты завершают разработку виртуальной организации, корректируют деятельность виртуальных организаций.

В результате формирования социально-информационной компетенции студенты выполняют учебно-профессиональную деятельность, в ходе которой студент совершает действия и поступки, соответствующие нормам собственно профессиональных и социальных отношений специалистов, вступающих в процессе коллективно-распределенного труда в межличностное взаимодействие и общение.

Одной из задач социально-информационной компетенции студентов является умение критически относиться к информации, полученной из разных источников. Особенно это становится важным при работе с информационными интернет – ресурсами. Необходимо сформировать у студентов умение обрабатывать информацию, полученную, из Интернета и представлять результаты, то есть: уметь выделять достоверные источники, находить альтернативную информацию, обобщать, сравнивать, противопоставлять, интерпретировать полученную информацию, уметь описать и представить результаты своей работы. Все это входит в операциональный компонент социально-информационной компетенции студентов.

С целью формирования данного компонента была разработана квест-технология, реализованная в процессе изучения дисциплины «Социальный маркетинг».

Создатели веб-квеста Б. Додж и Т. Марч [6] выделили определенные методические требования, которые необходимо соблюдать при разработке веб-квеста, предназначенного для самостоятельной работы с ним студентов:

1) Необходимость ясного вступления, которое определяет уровень активности и предоставляет некоторую вводную информацию. Во вступлении описаны главные роли участников или сценарий веб-квеста. Сюда также включается краткий предварительный план работы или обзор всего веб-квеста.

2) Наличие центрального задания, которое понятно, интересно и выполнимо. Необходимо очень четко определить, что будет являться итоговым результатом самостоятельной работы студентов. Это может быть серия вопросов, на которые нужно найти ответы, решение проблемы, которое нужно представить, позиция, которая должна быть сформулирована и защищена и т.п.

3) Наличие описания всего процесса работы, которую будет необходимо провести студентам для самостоятельного выполнения задания. Этот раздел включает в себя описание всех этапов, которые необходимо выполнить студентам для выполнения самостоятельной работы.

4) Присутствие списка информационных ресурсов, необходимых для выполнения задания. Все виды ресурсов пред-

ставлены студентам в виде раздаточного материала для выполнения веб-квеста. В этом разделе представлены сайты, либо печатные или электронные источники, которые позволяют студентам выполнить задание. Этот список должен быть аннотированным, для того, чтобы студенты заранее знали, чем им может быть полезен данный источник. В процессе выполнения студентам не обязательно использовать все источники информации.

5) Наличие возможности оценить предложенный веб-квест. В данном разделе приводится четкая формулировка критериев выполнения / невыполнения задания, обычно в форме рейтинговой таблицы.

6) Необходимость заключения для того, чтобы студенты узнали, как расширить свой опыт в других направлениях. В нескольких предложениях суммируется опыт, который будет получен студентами при выполнении самостоятельной работы над веб-квестом.

7) Веб-квест также должен содержать информацию о том, какой учебник взят за основу и для студентов какого уровня обучения он предназначен. Это информация необходима для других преподавателей, которые могут заинтересоваться данным веб-квестом.

Использование квестов в образовательном процессе, по сути, является разновидностью проектной деятельности. Данный метод позволяет студентам выработать собственный подход к решению проблем, связанных с их будущей профессиональной деятельностью. Основная суть работы с квестами такова. Студенты получают задания для самостоятельной работы, кроме этого четкий план своих действий. Задания направлены на поиск информации на разных сайтах в Интернете, ее анализ, обобщение, оценку и т.д. Причем задания студенты выполняют с позиции некой роли, которую они должны выбрать самостоятельно в самом начале.

Таким образом, основными технологиями формирования социально-информационной компетенции, разработанными нами и использованными в процессе обучения, являются: лекция-визуализация, лекция – пресс-конференция, case-study, создание виртуальной организации, организация деятельности студентов на основе веб-квестов.

Библиографический список

1. Зимняя, И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. – 2003. № 5.
2. Гулякин, Д. В. Дистанционное обучение как фактор формирования социально-информационной компетентности будущего специалиста // Открытое и дистанционное образование. - 2010. - № 2.
3. Загрекова, Л.В. Теория и технология обучения: учеб.пособие для вузов / Л.В. Загрекова, В.В. Николина. – М.: Высшая школа, 2004.
4. Педагогика и психология высшей школы: учеб.пособие / М.В. Буланова-Топоркова [и др.]. – Ростов н/Д: Феникс, 2006.
5. Бухаров, М.Н. Создание виртуальных организаций в области науки, образования и экономики // Материалы международного симпозиума «Инженерная экология – 2007». – М.: Российская академия наук, 2007.
6. Веб-квест: алгоритм разработки, примеры [Э/п]. – Р/д: <http://wearelinguists.narod.ru/materials/webquest.html>

Bibliography

1. Zimnyaya, I.A. Klyuchevye kompetentsii – novaya paradigma rezul'tata obrazovaniya // Vysshee obrazovanie segodnya. – 2003. № 5.
 2. Gulyakin, D. V. Distantcionnoe obuchenie kak faktor formirovaniya sotsial'no-informatsionnoy kompetentnosti buduschego spetsialista // Otkrytoe i distantcionnoe obrazovanie. - 2010. - № 2.
 3. Zagrekova, L.V. Teoriya i tehnologiya obucheniya: ucheb.posobie dlya vuzov / L.V. Zagrekova, V.V. Nikolina. – M.: Vysshaya shkola, 2004.
 4. Pedagogika i psihologiya vysshey shkoly: ucheb.posobie / M.V. Bulanova-Toporkova [i dr.]. – Rostov n/D: Feniks, 2006.
 5. Buharov, M.N. Sozdanie virtual'nyh organizatsiy v oblasti nauki, obrazovaniya i ekonomiki // Materialy mezhdunarodnogo simpoziuma «Inzhenernaya ekologiya – 2007». – M.: Rossiyskaya akademiya nauk, 2007.
 6. Veb-kvest: algoritm razrabotki, primery [Eh/r]. – Rezhim dostupa: <http://wearelinguists.narod.ru/materials/webquest.html>
- Статья поступила в редакцию 26.06.11

УДК 027:021.2

Ryabtseva L.N. **FORMATION OF PERSON'S INFORMATION CULTURE IN THE LIBRARY OF PROFESSIONAL EDUCATIONAL INSTITUTION.** The article describes adaptation mechanism of the course curriculum «Principles of Personal Information Culture» to a certain type of professional educational institution. The factors reviewed: adaptation of the curriculum, type of the educational institution, profile of educational programs, educational needs and requests of students, the learners' level of information literacy.

Key words: personal information culture, education, professional education program, adaptation.

Л.Н. Рябцева, ст. н.с. НИИ ИТ СС КемГУКИ, г. Кемерово, E-mail: nii@kenguki.ru

ФОРМИРОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ ЛИЧНОСТИ В УСЛОВИЯХ БИБЛИОТЕКИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

Описывается механизм адаптации учебной программы курса «Основы информационной культуры личности», реализуемого в условиях библиотеки. Характеризуются важнейшие факторы, определяющие механизм адаптации учебной программы: тип профессионального образовательного учреждения, образовательные потребности и запросы обучающихся, уровень информационной подготовки обучаемых.

Ключевые слова: информационная культура личности, обучение, профессиональная образовательная программа, адаптация.

Проблема информационной подготовки в информационном обществе. Становление информационного общества и общества знаний существенным образом актуализировало необходимость специальной подготовки человека к жизни в новой информационно-технологической и образовательной среде.

Важнейшим качеством личности в современном динамично меняющемся обществе является способность профессионально работать с информацией, самостоятельно добывать знания, постоянно повышать свою квалификацию. В связи с этим особое значение приобретает организация информационного образования и повышение информационной культуры личности.

Под информационной культурой личности будет пониматься: «одна из составляющих общей культуры человека; совокупность информационного мировоззрения и системы знаний и умений, обеспечивающих целенаправленную самостоятельную деятельность по оптимальному удовлетворению индивидуальных информационных потребностей с использованием как традиционных, так и новых информационных технологий. Она является важнейшим фактором успешной профессиональной и быденной деятельности, а также социальной защищенности личности в информационном обществе» [1].

Как отмечается в [2] на сегодняшний день типичными недостатками информационной подготовки личности являются: отсутствие представлений о составе и возможностях использования мировых, национальных и региональных информационных ресурсов; незнание особенностей ресурсной базы различных информационных учреждений, в частности, библиотек (областных, муниципальных, школьных и др.); невладение алгоритмами ведения адресного, тематического и фактографического поиска; ограниченность знаний и умений по анализу и синтезу, критической оценке найденной информации; репродуктивный характер деятельности при обработке информации и подготовке на ее основе информационных продуктов, являющихся результатом самостоятельной учебной или научно-исследовательской деятельности (подготовка рефератов, докладов, обзоров и т. п.).

Все эти недостатки не устраняются, а усугубляются при использовании компьютера для решения информационных задач. Следует подчеркнуть ошибочность тезиса об автоматическом повышении уровня информационной культуры учащихся при переходе от традиционных средств поиска и обработки информации к компьютерным.

Однако самым тревожным симптомом, является низкий уровень информационной культуры у детей, подростков и юношества, которые не осознают своей некомпетентности в области информационной деятельности. Они не представляют

ценности специальных знаний и умений в области информационного самообслуживания, не понимают, какую реальную помощь эти знания и умения могут оказать им в различных сферах практической деятельности: учебной, научно-исследовательской, самообразовательной, досуговой и др. Иными словами, в организации информационной подготовки учащихся отсутствует мировоззренческий компонент, призванный обеспечить глубокое осознание того, что именно знания и умения по работе с информацией составляют основу для решения задач социализации личности: освоения профессии, получения специальной профессиональной подготовки в условиях высших и средних специальных учебных заведений. Особую остроту это приобретает в условиях напряженной конкурсной ситуации в специальных учебных заведениях и конкуренции на рынке труда [3, с. 83 – 84].

В целом, не смотря на то, что решением проблемы информационной подготовки молодежи занимаются как образовательные учреждения, так и библиотеки, существует общегосударственная проблема информационной подготовки массового пользователя. При этом особое значение имеет информационная подготовка учащейся молодежи.

В настоящее время имеются учебные программы, позволяющие вести эту подготовку системно и целенаправленно в условиях как библиотек, так и образовательных учреждений [1]. Однако эффективность обучения по этим программам во многом зависит от того, насколько они будут приближены, во-первых, к специфике и задачам обучения в конкретном учебном заведении, во-вторых, к реальным возможностям конкретной библиотеки, на базе которой ведется обучение. Иными словами, возникает необходимость адаптации учебной программы курса «Основы информационной культуры личности» к условиям конкретного учебного заведения и конкретной библиотеки.

Цель статьи - рассмотрение способов адаптации учебной программы курса «Основы информационной культуры личности» в условиях библиотеки применительно к среднему специальному учебному заведению (профессионально-педагогический колледж), образовательным потребностям и запросам, а также к уровню информационной подготовки обучаемых. В свою очередь, это предполагает необходимость решения следующих задач:

- анализ сущности и областей применения понятия адаптации;
- выявление факторов, влияющих на адаптацию учебной программы курса «Основы информационной культуры личности» применительно к профессиональной образовательной программе и специальностям, по которым обучаются студенты;

- определение способов и приемов, обеспечивающих адаптацию учебной программы курса «Основы информационной культуры личности».

Понятие адаптации: сущность и области применения. Термин «адаптация» (от лат. *adaptare* - приспособлять) был впервые введен в научную лексику немецким физиологом Х. Аубертом в 1865 г. для характеристики явления «приспособления» органов чувств (зрения, слуха) к воздействию соответствующих раздражителей.

Из области естественных наук термин «адаптация» постепенно проник в общественные и гуманитарные науки. В общественном сознании понятие адаптация стало обозначать процесс приспособления человека к условиям социальной среды. Так возникли понятия социальной и психологической адаптации, результатом которых является адаптированность личности к различным социальным ситуациям, микро- и макро- группам. В связи с развитием технологии индивидуального обучения понятие адаптации все чаще стало употребляться в педагогической литературе. Несмотря на специфичность употребления термина «адаптация» в каждой из этих наук, суть данного понятия остается неизменной и, как отмечается в работе, посвященной системной экспликации природы адаптации [4, с.35] «адаптация... – это всегда приспособление чем (кем)-нибудь, чего(кого)-нибудь, к чему (кому)-нибудь для чего(кого)-нибудь».

С целью выявления возможностей адаптации как средства оптимизации внедрения курса «Основы информационной культуры личности» в условиях библиотеки нами был проведен анализ микропотока публикаций, посвященных адаптации, включая авторефераты диссертаций, а также научные монографии и статьи. Как показало исследование, за период с 1983 г. по 2010 гг. в нашей стране защищено 1055 диссертаций, в заглавии которых используется термин «адаптация». Выявленный массив авторефератов диссертаций, связанных с явлением адаптации, охватывает 18 отраслей наук и 168 (35,8 %) из 469 специальностей, зафиксированных в номенклатуре специальностей научных работников (в ред. Приказа Минобрнауки России от 11.08.2009 №294). В состав групп научных специальностей, в рамках которых выявлены диссертации по проблеме «адаптация», вошли физико-математические, гуманитарные, социально-экономические и общественные науки, а также искусствоведение и культурология.

Таким образом, полученные данные подтвердили вывод о том, что адаптация – это типичное междисциплинарное понятие, характеризующееся широтой распространения и «работоспособностью» в обширном спектре наук, как в естественных и технических, так и в социально-гуманитарных дисциплинах. Адаптация признается одним из важнейших свойств любой системы и означает способность приспособляться к изменяющимся условиям внешней среды, т.е. это процесс, направленный на изменение параметров системы. Именно в таком значении понятие «адаптация» будет использоваться при дальнейшем изложении.

Наряду с анализом сущности понятия «адаптация», обеспечившим такую широчайшую область применения в различных науках и предметных областях, в ходе исследования ставилась задача выявить возможности адаптации как средства оптимизации внедрения курса «Основы информационной культуры личности» в условиях библиотеки. Изучение основных публикаций, посвященных исследованию сущности явления адаптации, включая анализ содержания дефиниций понятия «адаптация» в различных областях знания, позволил предложить рабочие определения таких понятий, как «адаптация учебной программы», «адаптация учебной программы к потребностям определенной категории обучаемых».

Адаптация учебной программы – это последовательность действий по формированию вариативной части учебной программы при сохранении ее целостности. Формирование вариативной части определяется двумя основными фактора-

ми: учебное заведение (тип, профиль, направление подготовки обучаемых) и библиотека (профиль комплектования, справочно-библиографический аппарат (СБА), материально-техническая база (МТБ)).

Адаптация учебной программы к потребностям определенной категории обучаемых – это последовательность действий, детерминированных факторами внешней среды: спецификой образовательного учреждения и библиотеки. В состав факторов, обусловленных спецификой образовательного учреждения, входят: тип, профиль, направление подготовки обучаемых. В состав факторов, обусловленных спецификой библиотеки, входят: профиль комплектования, СБА, МТБ.

Применительно к задачам нашего исследования в ходе эксперимента предстояло выяснить, за счет каких факторов и как именно имеющаяся система, т.е. учебная программа курса «Основы информационной культуры» будет приспособлена к изменяющимся условиям внешней среды – к специфике конкретного учебного заведения и конкретной библиотеки, на базе которой проходит обучение.

Краткая характеристика учебной программы курса «Основы информационной культуры личности» как объекта адаптации. В состав учебной программы курса «Основы информационной культуры личности» входят следующие разделы, отражающие содержание информационного обучения:

Раздел I. Информационные ресурсы общества и информационная культура

Раздел II. Основные типы информационно-поисковых задач и алгоритмы их решения

Раздел III. Аналитико-синтетическая переработка источников информации

Раздел IV. Технология подготовки информационных продуктов

Эти разделы являются обязательными и составляют инвариантную часть курса. Она обеспечивает решение следующих задач: дать представление о вхождении мировой цивилизации в информационное общество, сформировать у обучаемых представление о сложности и многообразии существующих информационных ресурсов; вооружить их алгоритмами поиска и аналитико-синтетической переработки, извлечения и оценки информации, преобразования найденной информации и получения на этой основе новых данных; научить технологии подготовки и оформления результатов самостоятельной учебной, научно-исследовательской, профессиональной деятельности пользователя.

Вариативная, меняющаяся в зависимости от категории обучаемых, часть курса «Основы информационной культуры личности» должна учитывать возраст, характер деятельности (учеба, работа), профиль и уровень подготовки, отраслевую специализацию, уровень информационной культуры обучаемых, их информационные потребности и другие факторы. Именно за счет вариативной части происходит адаптация содержания курса применительно к специфике конкретной категории пользователей [1; 3].

Общая характеристика эксперимента. Организаторами эксперимента явились НИИ информационных технологий социальной сферы Кемеровского государственного университета культуры и искусств (НИИ ИТ СС КемГУКИ), ГУК «Кемеровская областная библиотека для детей и юношества», Кемеровский государственный профессионально-педагогический колледж. Организационной основой проведения экспериментальной работы послужил творческий договор между этими учреждениями. Цель эксперимента – адаптация учебной программы курса «Основы информационной культуры личности» для различных категорий учащихся средних специальных учебных заведений в условиях библиотеки. Общее количество участников эксперимента – 150 учащихся.

Основные сведения о составе учащихся и организации занятий могут быть представлены следующим образом:

Образовательное учреждение	Специальность и год обучения	Уровень базового образования	Кол-во учащихся в группе	Кол-во часов по плану	Форма контроля результатов обучения
1-ый этап эксперимента (2008-2009 уч.г.)					
Средне-технический факультет ГОУ ВПО «Кемеровский технологический институт пищевой промышленности»	Хлебопечение, 1 курс	9 классов	20	7	Контрольная работа
ГОУ СПО «Кемеровский государственный профессионально-педагогический колледж»	«Строительство и эксплуатация зданий и сооружений», 3 курс	10 классов	30	14	Деловая игра
	«Физкультура и спорт», 3 курс	10 классов	25	14	Контрольная работа
2-ой этап эксперимента (2009-2010 уч.г.)					
ГОУ СПО «Кемеровский государственный профессионально-педагогический колледж»	«Физкультура и спорт», 2 курс	10 классов	28	36	–
	«Строительство и эксплуатация зданий и сооружений», 2 курс	10 классов	22	36	–
	«Социальная педагогика», 2 курс	10 классов	31	36	Доклад на внутри-колледжеской конференции
3-ий этап эксперимента(2010-2011 уч.г.)					
ГОУ СПО «Кемеровский государственный профессионально-педагогический колледж»	«Социальная педагогика»;	10 классов	25	36	1.Доклад на внутри-колледжеской конференции 2.Тематическая подборка (БО) по теме курсовой работы 2. Отбор первичных документов для курсовой работы 3.План на курсовую работу

Содержание и результаты 1-го этапа эксперимента (2008-2009 уч.г.). В рамках творческого договора между НИИ ИТ СС КемГУКИ и ГУК «Кемеровская областная библиотека для детей и юношества» было организовано проведение экспериментального регионального исследования «Формирование информационной культуры детей и юношества в условиях библиотеки». На базе этой библиотеки сотрудниками НИИ ИТ СС было организовано проведение занятий по курсу «Основы информационно культуры личности» для учащихся средних специальных учебных заведений г. Кемерово. Проведению занятий предшествовала организационная работа с учебными заведениями по согласованию условий проведения занятий в библиотеке (сроки, содержание, время, расписание, контроль и т.п.). Для проведения занятий библиотека предоставила читальный зал и зал электронных ресурсов, оснащенный компьютерами с выходом в Интернет. Был организован «тренинг тренеров» - сотрудники НИИ ИТ СС и библиотекари, обеспечивающие проведение занятий, прошли специальную подготовку. Занятия со студентами проводились в течение четырех месяцев (февраль-май 2009 г.).

Требования к адаптации исходной программы учебного курса «Основы информационной культуры личности» на первом этапе эксперимента. Исходя из базового уровня образования учащихся (9-10 классы общеобразовательной школы) за основу была взята соответствующая программа курса «Основы информационной культуры личности»

(http://www.nii.kemguki.ru/files/programms_for_school/grade_10th.php), рассчитанная на учащихся старших классов общеобразовательной школы. При этом потребовалось учесть два основных требования и соответственно, решить две задачи: во-первых, сократить исходную учебную программу с учетом ограниченного количества часов, которые смогли выделить учебные заведения, во-вторых, дополнить исходную учебную программу, исходя из профиля профессиональной подготовки учащихся, обучающихся по специальностям «Хлебопечение», «Строительство и эксплуатация зданий и сооружений», «Физкультура и спорт».

Первая задача сводилась к тому, чтобы значительный объем – 168 часов, заданный в исходной программе, сократить до минимального объема – 7 и 14 часов. Этот минимальный объем был задан – «заказчиками», т.е. учебными заведениями, на базе которых проводился эксперимент. При этом необходимо было сохранить целостность курса, т.е. основное содержание четырех разделов курса должно было быть доведено до учащихся. Иными словами, возникла необходимость обобщить и укрупнить содержания ряда тем программы так, чтобы соблюсти при этом принцип последовательности, логичности, пропорциональности при распределении содержания разделов и тем курса. В результате «уплотнения» исходной учебной программы тематический план проведения занятий по курсу «Основы информационной культуры личности» был преобразован (см. таблицу 1)

Таблица 1

Тематические планы занятий по курсу «Основы информационной культуры личности»

Тематический план, рассчитанный на 7 часов		Тематический план, рассчитанный на 14 часов	
№№	Тема занятия	№№	Тема занятия
1.	Что такое информационная культура личности? Зачем она нужна	1.	Что такое информационная культура личности? Зачем она нужна
2.	Библиотека как информационно-поисковая система	2.	Библиотека как информационно-поисковая система
3.	Простые и сложные тематические запросы и алгоритм их выполнения	3.	Простые и сложные тематические запросы и алгоритм их выполнения
4.	Использование аппарата издания в ходе аналитико-синтетической переработки информации	4.	Использование аппарата издания в ходе аналитико-синтетической переработки информации
5.	Анализ определений как основа понимания текста. Требования, предъявляемые к построению определений	5.	Анализ определений как основа понимания текста. Требования, предъявляемые к построению определений
6.	Текст как объект информационного анализа и синтеза. Технология построения планов на готовый текст	6.	Правила построения определений.
7.	Технология подготовки информационного продукта (реферата, доклада)	7.	Текст как объект информационного анализа и синтеза.
		8.	Технология построения планов на готовый текст
		9.	Виды и способы построения планов документов. 9.1. Бизнес-планирование
		10.	Технология подготовки информационного продукта. Как написать реферат?
		11.	Критический анализ текста и ресурсов Интернет
		12.	Технология подготовки обзоров
		13.	Технология подготовки деловых документов (автобиография, резюме, объяснительная записка, служебная записка)
		14.	Технология подготовки доклада с элементами критического анализа источников информации

Однако уже первые занятия в библиотеке с учащимися показали, что этот новый вариант сокращенной программы дополнительно нуждается в доработке, что обусловлено низким уровнем информационной подготовки конкретный группы учащихся.

Выяснилось, что слушатели не владеют навыками поиска информации в традиционной среде и в электронной среде, т.е. не умеют пользоваться электронным каталогом, базами данных, Интернетом; не знают приемов работы с текстом, не умеют критически оценить найденную информацию, не понимают важности самостоятельного владения знаниями, умениями и навыками работы с информацией. Наибольшее опасение вызывал тот факт, что многие из учащихся считали эти знания не нужными для себя, не видели в них никакой ценности: «В библиотеке есть библиотекарь, который всегда поможет, а самому это знать не обязательно», «В учебном заведении есть преподаватели, они и скажут, что и как делать». Таким образом, мы столкнулись с проблемой отсутствия мотивации учащихся к овладению информационными знаниями и умениями.

Вторичная доработка тематического плана привела к включению дополнительных тем, таких как простой тематический поиск, сложный тематический поиск, правила построения определений, технология построения планов на готовый текст и др.

Решение второй задачи предусматривало адаптацию вариативной части программы в соответствии со специальностью, по которой обучались учащиеся: «Хлебопечение», «Строительство и эксплуатация зданий и сооружений», «Физкультура и спорт». Для этого потребовалось:

- выявить в фонде библиотеки традиционные и электронные информационные ресурсы, а также ресурсы Интернет, адекватные профилю подготовки учащихся;
- подготовить соответствующие примеры для отработки знаний и умений по овладению алгоритмами ведения адресного, тематического и фактографического поиска;
- подобрать соответствующие профилю изучаемой специальности научные и научно-популярные тексты для занятий,

посвященных анализу и синтезу, а также критической оценке найденной информации.

Изучение «обратной связи», включая наблюдение за поведением учащихся в ходе эксперимента, подтвердило гипотезу о зависимости между степенью профилирования содержания обучения основам информационной культуры и отношением учащихся к изучаемому материалу. В ходе наблюдений установлено резкое падение интереса учащихся к занятию при нарушении этого требования: учащиеся начинали разговаривать между собой, отвлекаться на издания, представленные на открытом доступе в читальном зале библиотеки, и, наоборот, если информация была интересной, связанной с профилем обучения, помогала расширить профессиональные знания, то мотивация к познавательной деятельности значительно возрастала. Например, на занятии по теме «Критический анализ текста и ресурсов Интернет» студентам по специальности «Физкультура и спорт» были предложены тематические подборки о применении допинга в спорте. Учащиеся смогли ознакомиться с представленными материалами, осмыслить и критически оценить предлагаемый материал, задать вопросы и высказать собственные суждения.

Особое внимание при подготовке занятий уделялось организации и подготовке занятий в библиотеке, которые должны осуществляться в соответствии с общеметодологическими принципами организации информационного образования, включая принципы системного, деятельностного, технологического подхода, культурологического, а также интегративности и непрерывности [1; 3].

Таким образом, результатом адаптации исходной учебной программы на первом этапе эксперимента явилось:

- 1) сокращение исходной учебной программы и корректировка ее содержания из расчета реально заданного для обучения количества часов: 7 и 14 часов.
- 2) построение двух вариантов тематического плана проведения занятий из расчета 7 и 14 часов;

3) разработка примерного содержательного наполнения вариативной части учебной программы «Основы информационной культуры личности» в соответствии со специальностью, по которой обучались учащиеся: «Хлебопечение», «Строительство и эксплуатация зданий и сооружений», «Физкультура и спорт».

Содержание и результаты 2-го этапа эксперимента (2009-2011 уч.г.) Второй этап эксперимента проводился на базе библиотеки Кемеровского государственного профессионально-педагогического колледжа с учащимися 2 курса, обучающимися по специальностям «Социальная педагогика», «Физкультура и спорт», «Строительство и эксплуатация зданий и сооружений».

В отличие от первого этапа занятия проводились в библиотеке колледжа и студентам не нужно было тратить время для того, чтобы добраться до библиотеки. При этом студенты

имели возможность детально познакомиться с отраслевыми информационными ресурсами и справочно-поисковым аппаратом библиотеки (традиционные каталоги и электронный каталог, БД «Электронная библиотека»). Объем часов, отведенных на изучение курса, был увеличен до 36 часов, занятия проходили каждую неделю.

Цель второго этапа эксперимента заключалась в выявлении специфики содержательного наполнения каждого из разделов (тем) исходной учебной программы курса «Основы информационной культуры личности» в зависимости от профиля обучения и получаемых учащимися специальностей. В приведенной ниже таблице наглядно показано, как при единстве основных разделов и тем курса, дифференцируется их содержательное наполнение в соответствии с направленностью реализуемой в учебном заведении профессиональной образовательной программой и осваиваемой специальностью.

Таблица 2

Сходство и отличия в содержательном наполнении разделов и тем учебной программы курса «Основы информационной культуры личности» в зависимости от направленности профессиональной образовательной программы и специальности обучаемых

Темы курса	Специальность		
	Физическая культура	Строительство и эксплуатация зданий и сооружений	Социальная педагогика
Раздел 1. Информационные ресурсы общества			
1.2 Первичный документальный поток	Учебные, научные, научно-популярные, справочные издания. Нормативные производственно-практические издания (ГОСТы по физической культуре и спорту).	Учебные, научные, научно-популярные, справочные издания. Нормативные производственно-практические издания (СНИПы, каталоги, прейскуранты) ФЗ «Градостроительство»	Учебные, научные, научно-популярные, справочные издания. Нормативно-правовые издания (законы, указы, постановления правительства по социальному обеспечению и социальной защите граждан).
1.2 Вторичный документальный поток	Всероссийский научно-технический информационный центр (ВНТИЦ) http://www.vntic.org.ru/default.htm	ВНИИ проблем НТП и информации в строительстве www.gosstroy.ru	ИНИОН РАН http://www.inion.ru/
1.3 Ресурсы Интернет	Электронная библиотека спорта http://wholesport.ru/2008/Ky6 – электронная библиотека http://www.koob.ru/ Центральная отраслевая библиотека по физической культуре и спорту http://lib.sportedu.ru/ Скачать книги бесплатно! – литература по спорту http://www.kodges.ru/	Электронные ресурсы по архитектуре, строительству и дизайну: портал «Архитектоника» http://architektonika.ru/ ; Строительный мир. Библиотека статей и документов http://www.stroi.ru/tsch/d637dr319387m6.html	Научная педагогическая библиотека им. К.Д. Ушинского www.gnpbu.ru
Раздел 2. Основные типы информационно-поисковых задач и алгоритмы их решения			
2.1. Библиотека колледжа как информационно-поисковая система. Электронный каталог.	Структура библиотеки. Особенности ЭК библиотеки колледжа. Общие принципы поиска в традиционных каталогах. Ресурсы в ЭК по физической культуре и спорту. Использование профессионально ориентированных примеров (история отдельных спортивных игр, история Олимпийских игр, выдающиеся спортсмены, проблема допинга в спорте	Структура библиотеки. Особенности ЭК библиотеки колледжа. Общие принципы поиска в традиционных каталогах. Ресурсы в ЭК по строительству, архитектуре, дизайну. Использование профессионально ориентированных примеров (строительство, история архитектуры, выдающиеся современные архитекторы, проектирование современных зданий, городское и	Структура библиотеки. Особенности ЭК библиотеки колледжа. Общие принципы поиска в традиционных каталогах. Ресурсы в ЭК по педагогике, социальной педагогике, общей психологии. Использование профессионально ориентированных примеров (образовательная и воспитательная деятельность в России и за рубежом, общая педагогика и психоло-

	и т.п.).	сельское строительства, Фен-Шуй в строительстве городов, дизайн: квартиры, офиса, ландшафтный дизайн и т.п.)	гия)
2.2. Интернет: поисковые системы и сервисы	Поисковые системы: yandex.ru; google.ru и др. Электронная почта. Правила поиска в электронных словарях	Поисковые системы: yandex.ru; google.ru и др. Электронная почта. Правила поиска в электронных словарях	Поисковые системы: yandex.ru; google.ru и др. Электронная почта. Правила поиска в электронных словарях
2.3. Тематический поиск и алгоритм его выполнения	Структурно-семантический анализ информационных запросов. Вычленение предмета и аспекта поиска.	Выполнение монотематического поиска по архитектуре и строительству	Осуществление сложного тематического поиска по заранее заданной тематике в области социальной педагогики, социальной психологии, педагогике, общей психологии
Раздел 3. Аналитико-синтетическая переработка источников информации			
3.1. Аналитико-синтетическая переработка информации: сущность, назначение, виды. Библиографическое описание как результат аналитико-синтетической переработки информации	Представление об анализе и синтезе информации на примере подборки вторичных документов по физической культуре и спорту	Особенности аналитико-синтетической переработки информации по архитектуре и строительству	Правила построения библиографического описания на документы, включая нормативные документы (законы) по социальному обеспечению и социальной защите граждан
3.2. Анализ определений как основа понимания текста. Требования, предъявляемые к построению определений. Алгоритм построения определений.	Правила построения определений по физической культуре и спорту. Критический анализ существующих определений на примере текстов из учебных и справочных изданий по физкультуре и спорту.	Самостоятельное построение развернутых определений на основе анализа совокупности отраслевых справочных изданий по архитектуре и строительству	Критический анализ существующих определений на примере текстов из справочных изданий по социальной педагогике, социальной психологии, педагогике, общей психологии
3.3. Текст как объект аналитико-синтетической переработки	Свойства текста: связность, целостность, структурированность, избыточность.	Анализ особенностей текстов по архитектуре и строительству (типы, виды, структура)	Представление о структуре текста: «мягкие» и «жесткие» структуры текста. Формальные текстовые признаки (маркеры, индикаторы) в структуре научного текста.
3.4. Учебный текст как объект аналитико-синтетической переработки	Анализ различных видов учебных текстов по физкультуре и спорту.	Композиционно-смысловая структура учебных текстов по архитектуре и строительству.	Типы учебной литературы в зависимости от функции, выполняемой в процессе обучения по социальной педагогике.
3.5. Научный текст как объект аналитико-синтетической переработки	Понятие о научном тексте. Структура построения научных текстов.	Структура научных текстов. Перевод нетекстовой (графической, табличной, знаковой) информации в текстовую.	Анализ научных, научно-познавательных, научно-популярных текстов по социальной педагогике, социальной психологии, педагогике, общей психологии. Структура научных текстов.
Раздел 4. технологии подготовки и оформления результатов самостоятельной учебной и научно-исследовательской работы студентов			
4.1. Технология подготовки планов на готовый текст	Развитие навыков свертывания и развертывания информации по физической культуре и спорту при помощи построения плана на готовый текст.	Многозначность понятия план. Виды планов. Требования, предъявляемые к построению плана.	Построение плана в виде цитат, опорных схем, тезисов на тексты по социальной педагогике, социальной психологии, педагогике, общей психологии
4.2. Технология подготовки конспектов	Виды конспектов. Основные требования, предъявляемые к конспекту.	Особенности построения конспекта на документ(ы) по архитектуре и строительству	Самостоятельное построение конспекта как вторичного документа на текст по социальной педагогике (социальной психологии, педагогике, общей психологии).

4.3. Технология подготовки выступлений, докладов	Особенности публичной речи. Состав аспектов содержания в структуре выступления, доклада.	Правила построения выступления (доклада) по архитектуре и строительству. Особенности представления нетекстовой информации.	Правила построения выступления (доклада): определение цели публичного выступления, анализ слушателей, анализ и синтез отобранного материала и представления готового информационного продукта.
--	--	--	--

Таблица 2 наглядно демонстрирует результат адаптации учебной программы курса «Основы информационной культуры личности» как к специфике реализуемой в данной колледже профессиональной образовательной программы, так и к уровню информационной подготовки студентов, и поэтому требует развернутого комментария.

Как следует из данной таблицы, кроме общих знаний и умений по поиску, обработке и использованию информации студентам давались сведения о специфике информационных ресурсов, разновидностях документов, особенностях подготовки информационных продуктов, присущих изучаемой отрасли знания – «Социальная педагогика», «Физкультура и спорт», «Строительство и эксплуатация зданий и сооружений».

Влияние специфики профессиональной образовательной программы выражается в таких факторах как отрасль знания (предметная область) и информационные продукты.

Учет отраслевого фактора позволил ориентировать практически все разделы и темы учебной программы на специфику той предметной области, для работы в которой готовятся студенты конкретной специальности: физкультура и спорт, социальная педагогика, строительство и эксплуатация зданий и сооружений. Применительно к разделу 1 «Информационные ресурсы общества» это выразилось, с одной стороны, в выделении специфики отраслевых документальных потоков, Интернет-ресурсов, а также центров информации, обеспечивающих производство отраслевых информационных продуктов и услуг, а с другой, – в выделении специфических типов и видов документов, характерных именно для этой отрасли знания.

Результатом адаптации раздела 2 «Основные типы информационно-поисковых задач и алгоритмы их решения» явилось включение в учебную программу характеристики соответствующих отраслевых информационных ресурсов (физкультура и спорт, социальная педагогика, строительство и эксплуатация зданий и сооружений), представленных в электронном каталоге библиотеки колледжа, а также использование профессионально ориентированных примеров при отработке алгоритмов информационного поиска.

Адаптация раздела 3 «Аналитико-синтетическая переработка информации» заключалась в том, что все тексты, подлежащие информационному анализу и синтезу, имели отраслевой характер и были ориентированы на изучаемую студентами специальность.

В качестве основного фактора, определившего характер адаптации раздела 4 «Технология подготовки и оформления результатов самостоятельной учебной и научно-исследовательской работы студентов», явились информационные продукты. Информационные продукты – это условное, собирательное название результатов самостоятельной учебной и научно-исследовательской работы студентов. К ним относятся конспекты, тезисы, выступления, доклады, рефераты, курсовые и дипломные работы (проекты), выполняемые студентами. Именно информационные продукты, предусмотренные профессиональной образовательной программой конкретного колледжа, обусловили содержательное наполнение четвертого раздела учебной программы курса «Основы информационной культуры личности». При этом принцип отраслевой направленности при рассмотрении технологии подготовки того или иного информационного продукта также сохранял свое доминирующее значение, позволяя усилить связь курса «Основы информационной культуры личности» с профилем будущей специальности.

Помимо учета специфики реализуемой в данной колледже профессиональной образовательной программы, важнейшим условием адаптации учебной программы курса «Основы информационной культуры личности» явился учет уровня информационной подготовки студентов.

Наблюдение и анализ результатов практической деятельности студентов по поиску, анализу и использованию информации, позволили условно разделить студенческие группы, участвовавшие в эксперименте, на три категории:

- студенческая группа, обладающая низким уровнем информационной культуры (студенты, обучающиеся по специальности «Физкультура и спорт»);
- студенческая группа, обладающая средним уровнем информационной культуры (студенты, обучающиеся по специальности «Строительство и эксплуатация зданий и сооружений»);
- студенческая группа, обладающая высоким уровнем информационной культуры (студенты, обучающиеся по специальности «Социальная педагогика»).

Результаты адаптации учебной программы в зависимости от уровня информационной подготовки особенно четко прослеживаются на примере второго, третьего и четвертого разделов.

Так, раздел 2 был скорректирован следующим образом. Для студентов с наиболее низким уровнем информационной подготовки (специальность «Физкультура и спорт») пришлось вначале дать общее представление о структурно-семантическом анализе информационных запросов, научить элементарным приемам выделения предмета и аспекта поиска информации. Для студентов со средним уровнем информационной подготовки в программу были включены алгоритмы выполнения монотематических информационных запросов по архитектуре и строительству. Для студентов с наиболее высоким уровнем информационной подготовки предусматривалось освоение алгоритмов выполнения политематических информационных запросов и проведение сложного тематического поиска в области социальной педагогики.

Адаптация раздела 3 «Аналитико-синтетическая переработка информации» и раздела 4 «Технология подготовки и оформления результатов самостоятельной учебной и научно-исследовательской работы студентов» заключалась в том, что в зависимости от уровня информационной подготовки студентам по одним и тем же темам предлагались разные типы заданий с различной степенью сложности. При этом они были рассчитаны на различные уровни усвоения учебного материала и различные виды учебной деятельности [5, с. 310]. Так, студентам с наиболее низким уровнем информационной подготовки предлагались задания, основанные на первом уровне усвоения учебного материала (узнавание, опознание, различение, идентификация) и на репродуктивной, несамостоятельной деятельности, выполняемой под руководством преподавателя, например, анализ существующих определений на примере текстов из учебных и справочных изданий по физкультуре и спорту.

Для студентов со средним уровнем информационной подготовки были предназначены задания, основанные на втором уровне усвоения учебного материала (воспроизведение) и репродуктивной, самостоятельной деятельности, выполняемой по памяти или типовому алгоритму. Например, студентам предлагалось самостоятельно осуществить критический анализ готовых определений из учебной и справочной литера-

туры по изучаемой специальности, действуя по заданному алгоритму.

Наконец, для студентов с высоким уровнем информационной подготовки были предназначены задания, основанные на третьем уровне усвоения учебного материала — эвристическом, предполагающем продуктивную, самостоятельную деятельность, выполняемую по самостоятельно созданному алгоритму или правилу, типовому алгоритму или преобразованному в ходе самого действия. Примером такого задания может служить самостоятельное построение развернутых определений на основе анализа совокупности отраслевых справочных изданий.

В ходе второго этапа эксперимента был выявлен фактор, который не был учтен при первоначальной подготовке тематического плана учебного курса. Речь идет об индивидуальных образовательных потребностях и запросах обучающихся. Так, в ходе освоения курса, на этапе, когда половина курса была изучена (февраль 2010г.), двое из студентов изъявили желание подготовить доклад и участвовать в студенческой научной конференции. С учетом информационных потребностей студентов раздел 4. «Технология подготовки и оформления информационных продуктов» был скорректирован, в частности, в тематический план были введены дополнительные темы — «Технология подготовки доклада» и «Технология подготовки презентации».

В целом в результате второго этапа эксперимента адаптация исходной учебной программы заключалась в следующем:

- сокращен объем исходной учебной программы с 168 часов до 36 часов,
- выявлены сходство и отличия в содержательном наполнении разделов и тем учебной программы курса «Основы информационной культуры личности» в зависимости от направленности профессиональной образовательной программы и специальности обучаемых;
- определена зависимость между уровнем информационной подготовки студентов (низкий, средний, высокий) и типами заданий различной степени сложности, отражающими различные уровни усвоения учебного материала и различные виды учебной деятельности (репродуктивный, алгоритмический, продуктивный).

В целом проведенное исследование позволяет сделать ряд обобщений и выводов:

1. Адаптация учебной программы курса «Основы информационной культуры личности» применительно к специфике профессиональной образовательной программы включает два диаметрально противоположных, но тесно взаимосвязанных и взаимообусловленных процесса: во-первых, сохранение ее инвариантных параметров независимо от условий изменяющейся среды; во-вторых, изменение содержательного наполнения ее вариативной части.

2. Сохранение инвариантных параметров учебной программы как результат адаптации. Учебная программа курса — это целостная система. Адаптировать учебную программу — означает сохранить ее основные инвариантные параметры, обеспечивающие целостность курса, т.е. сохранить четыре неразрывно взаимосвязанных между собой раздела. Именно целостная совокупность этих разделов позволяет сформировать у студентов систему информационных знаний и умений, а на их основе, — информационных компетенций, обеспечивающих успешную работу по поиску, переработке, критическому анализу и эффективному использованию информации.

Однако сохранение основных инвариантных параметров (разделов) на практике чаще всего требуется обеспечить при условии сокращения количества часов на изучение курса. Следствием этого требования является объединение, укрупнение тем внутри раздела. Следовательно, адаптация учебной программы к ограниченному количеству часов должна базироваться на таких логических приемах формирования понятий, как анализ и синтез, сравнение, абстрагирование, обобщение и ограничение.

Для того, чтобы провести сокращение заданного в исходной учебной программе материала, необходимо на основе

анализа и сравнения включенных в состав раздела тем выделить наиболее существенные аспекты их рассмотрения. Исходя из специальности, по которой обучаются студенты, и специфики реализуемой в данном учебном заведении профессиональной образовательной программы, следует обобщать и принять решение о том, какие из них главные, а какие — второстепенные.

Особое значение при этом играет логический прием обобщения и ограничения понятий. Сложность этой процедуры обусловлена тем, что она имеет не формальный (механический), а содержательный характер и требует основательных фактических знаний. При этом, как подчеркивает видный отечественный педагог и специалист в области логики А. Д. Гетманова, «при обобщении и ограничении понятий мы переходим от рода к виду, а не от целого к его части» [6, с.265]. Соблюдение этого условия чрезвычайно важно, т.к. позволяет избежать сугубо механического усечения отдельных тем в разделе и сохранить его смысловую целостность.

В ходе эксперимента проверялась возможность реализации учебной программы курса, исходя из различного минимального количества часов, отведенных на его изучение: 7, 14 и 36 часов. В результате было установлено «пороговое значение», то есть определен минимальный объем часов, необходимых для обучения основам информационной культуры личности — 14 часов. Сокращение этого количества часов приводит к тому, что целостность курса нарушается и его изучение в таком «сверхусеченном» виде теряет смысл.

3. Изменение содержательного наполнения вариативной части учебной программы как результат адаптации. Оно происходит на основе учета изменяющихся условий внешней среды и требует выявления факторов, определяющих содержательное наполнение вариативной части учебной программы. Как показал эксперимент, к числу таких факторов относятся:

- тип образовательного учреждения (общеобразовательное учреждение, учреждение начального профессионального образования, среднего профессионального образования, высшего профессионального образования);
- направление подготовки (специальности) по которым обучаются учащиеся или студенты;
- типовые информационные продукты, подготовка которых предусмотрена требованиями учебных планов, рабочих программ учебных курсов, предметов, дисциплин (модулей) и другие материалов, обеспечивающих воспитание и качество подготовки обучающихся конкретного учебного заведения (доклад, статья, курсовая работа, дипломная работа и др.);
- уровень информационной подготовки обучаемых (владение навыками поиска, анализа и синтеза информации, владение технологией подготовки и оформления информационных продуктов).
- индивидуальные информационные потребности и запросы обучаемых.

4. Адаптация вариативной части учебной программы курса «Основы информационной культуры личности» включает как изменение содержательного наполнения разделов и тем, так и дифференциацию заданий по степени сложности в зависимости от уровня информационной подготовки студентов (низкий, средний, высокий) и вида учебной деятельности (репродуктивный, алгоритмический, продуктивный).

5. Адаптация учебной программы курса «Основы информационной культуры личности» к специфике профессиональной образовательной программы должна осуществляться на основе общеметодологических принципов организации информационного образования: системного, деятельностного, технологического, культурологического подходов, а также интегративности и непрерывности. При этом ведущим является ориентация на деятельностный подход и принцип отраслевой направленности обучения основам информационной культуры личности.

6. Адаптация учебной программы курса «Основы информационной культуры личности» к особенностям профессиональной образовательной программы неразрывно связана с

использованием ресурсных возможностей библиотеки, на базе которой осуществляется обучение. Обучение на базе библиотеки предполагает выполнение следующих обязательных требований:

1) выявление и отбор в фонде библиотеки традиционных и электронных информационных ресурсов, а также выявление надежных и достоверных Интернет-ресурсов, соответствующих профилю подготовки студентов;

- подготовку профильно-ориентированных учебных примеров для отработки знаний и умений по всем разделам курса «Основы информационной культуры личности».

Библиографический список

1. Гендина, Н.И. Формирование информационной культуры личности: теоретическое обоснование и моделирование содержания учебной дисциплины / Н.И. Гендина и [др.]. – М.: Межрегиональный центр библиотечного сотрудничества, 2006.
2. Алиферова, Л.И. Роль новых компьютерных технологий в формировании информационной культуры личности детей и юношества / Л. И. Алиферова, С.Н. Руфанова // Науч. и техн. Библиотеки. – 1998. – № 2.
3. Гендина, Н.И. Школьная библиотека как центр формирования информационной культуры личности / Н.И. Гендина и [др.]. – М.: Русская школьная библиотечная ассоциация, 2008.
4. Урманцев, Ю.А. Природа адаптации (системная экспликация) // Вопросы философии. – 1998. – № 12.
5. Уровни качества усвоения знаний и умений в процессе теоретического обучения // Энциклопедия профессионального образования: в 3 т. / под ред. С.Я. Батышева. – М., АПО, 1999. – Т. 3 Р-Я.
6. Гетманова, А.Д. Логика: учебное пособие для студентов педагогических вузов. – М.: Новая школа, 1995.

Bibliography

1. Gendina, N. I. Formirovanie informacionnoj kul'tury lichnosti: teoreticheskoe obosnovanie i modelirovanie sodержaniya uchebnoj discipliny / N. I. Gendina i [dr.]. – M.: Mezhr regional'nyj centr bibliotecnogo sotrudnichestva, 2006.
 2. Aliferova, L. I. Rol' novyh komp'yuternyh tehnologij v formirovanii informacionnoj kul'tury lichnosti detej i yunoshstva / L. I. Aliferova, S. N. Rufanova // Nauch. i tehn. Biblioteki. – 1998. – № 2.
 3. Gendina, N. I. Shkol'naya biblioteka kak centr formirovaniya informacionnoj kul'tury lichnosti / N. I. Gendina i [dr.]. – M.: Russkaya shkol'naya bibliotecnaya asociaciya, 2008.
 4. Urmancev, Yu. A. Priroda adaptacii (sistemnaya jksplikaciya) // Voprosy filosofii. – 1998. – № 12.
 5. Urovni kachestva usvoeniya znaniy i umenij v processe teoreticheskogo obucheniya // nciklopediya professional'nogo obrazovaniya: v 3 t. / pod red. S. Ya. Batisheva. – M., APO, 1999. – T. 3 R-Ya.
 6. Getmanova, A. D. Logika: uchebnoe posobie dlya studentov pedagogicheskikh vuzov. – M.: Novaya shkola, 1995.
- Статья поступила в редакцию 31.05.11*

УДК 378.147

Kagakina E.A. MODERNIZATION OF HIGHER EDUCATION CONTENT UNDER CONDITIONS OF COMPETENCE – BASED APPROACH. In the article the problems of higher education content modernization are considered. Based on the analysis the interrelation between the modernization and the requirements of competence – based approach. The tendencies of the modernization of education content, such as globalization, pragmatization, marketization and standartization are identified.

Key words: educational content, competence – based approach, the tendencies of the modernization of higher educational content.

Е.А. Казакина, канд. пед. наук, проф. КемГУКИ, г. Кемерово, E-mail: chekalina 40@yandex.ru

ОБНОВЛЕНИЕ СОДЕРЖАНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ В ВУЗЕ В УСЛОВИЯХ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА

В статье рассматриваются проблемы обновления содержания высшего образования. На основе анализа обоснована взаимосвязь обновления и требований компетентностного подхода. Определены тенденции обновления содержания образования: глобализация, прагматизация, маркетингизация и стандартизация.

Ключевые слова: содержание образования, компетентностный подход, тенденции обновления содержания высшего профессионального образования.

Актуальность и новизна данной статьи обусловлены следующими знаковыми для современной системы высшего профессионального образования моментами. Во-первых, это реализация ФГОС третьего поколения. Во-вторых, это смещение акцента в образовательных программах на результативность их освоения студентами. В-третьих, не разработанность системы методического обеспечения и шире – педагогического сопровождения обучения студентов в вузе в условиях реализации компетентностного подхода. Указанные соображения

требуют теоретико-методологического обоснования обновления содержания образования в вузе, так как очевидно, что новые цели и адекватные современному этапу развития общества результаты освоения студентами вуза образовательных программ не могут быть достигнуты, если содержание останется прежним. Целью данной работы является обоснование тенденций обновления содержания образования в вузе на современном этапе развития общества.

В последнее время все чаще в перечне кризисных явлений современного образования называется кризис предметности. Причин, на наш взгляд, у данного явления две. Во-первых, влияние информационного пространства. Во-вторых, сложность и междисциплинарность проблем, которые выпускник вуза будет решать в своей жизни и профессиональной деятельности.

Междисциплинарный характер имеют также и общекультурные и профессиональные компетенции. Преодоление кризиса предметности заключается в том, что одна и та же компетенция может быть сформирована в процессе освоения студентами содержания различных предметов учебного плана. В работе авторского коллектива, выполненной под редакцией Ю.Б. Рубина, отмечаются такие характеристики компетенций, как функциональность, междисциплинарность и надпредметность [1].

Традиционно в отечественной педагогике разработка проблематики содержания образования связана с теоретическими исследованиями М.Н. Скаткина, И.Я. Лернера и их последователей. Основами этой теории являются социокультурный и деятельностный подходы. Социокультурное обоснование содержания образования позволило выявить источники его формирования, прежде всего, социальный опыт человечества, закрепленный в материальной и духовной культуре. Таким образом, содержание образования детерминировано уровнем развития, потребностями и задачами общества. Деятельностный подход позволяет рассматривать содержание образования с точки зрения того, в какую деятельность оно позволяет включиться обучающемуся. Если речь идет об общем образовании, то оно обеспечивает их включение в социальную, непрофессиональную деятельность. Если речь идет о специальном образовании, то оно готовит их к профессиональной деятельности. Однако в обоих случаях содержание образования направлено на формирование мировоззрения, ценностей, идеалов, личностных качеств обучающихся, что позволяет им найти свое место в мире и определить к нему свое отношение.

Таким образом, обоснование содержания образования и принципов его формирования, осуществленное М.Н. Скаткиным и И.Я. Лернером, выступает в качестве теоретико-методологической основы обновления содержания образования на каждом из этапов развития общества.

Следующим этапом разработки проблематики содержания образования явилась концепция содержания образования, а именно – его методологического аспекта, представленная В.В. Краевским и Е.В. Бережновой [2].

Для нашего исследования ценность данной концепции заключается, прежде всего, в том, что обновление содержания следует рассматривать как часть глобального социального процесса смены рецептивно-отражательного подхода к мышлению и образованию человека другим, который называют конструктивно-деятельностным.

Цели построения содержания образования задаются общественным сознанием. Следующий этап – конкретизация этих целей в представление о качествах личности, которые будут сформированы в результате образования. В.В. Краевский и Е.В. Бережнова относят этот этап к психологическому обоснованию содержания обучения. Наконец, третий этап – собственно педагогический – наступает, когда все вышеописанное переводится на язык педагогики, т.е., иными словами, содержание образования представляет собой педагогическую модель социального опыта.

На современном этапе развития общества, как свидетельствует анализ теории и практики образования, можно выделить следующие тенденции, определяющие обновление содержания образования: глобализация и интернализация; маркетизация; прагматизация и утилитаризация; стандартизация.

Тенденция глобализации влияет на содержание образования в силу того, что сформированы и развиваются глобальные рынки, в том числе, рынок труда и образовательных услуг. Выпускник вуза любой страны имеет право, в связи с этим, не только на профессиональную, но и на образовательную мо-

бильность. Следовательно, он должен быть готов к деятельности в любой стране на основе усвоенного содержания образования. Глобализация позволяет включать в содержание образования дисциплины того качества и в тех объемах (кредитных единицах), которые необходимы для востребованности выпускника в различных странах. Большую конкретность глобализация приобретает в таком своем аспекте, как интернализация, которую В.М. Филиппов и Г.А. Краснова понимают как «процесс, при котором цели, функции и организация предоставления образовательных услуг приобретают международное измерение» [3, с. 12]. Без международного измерения, предполагающего единые основы оценки качества образовательных услуг по подготовке специалиста, говорить о соответствии или несоответствии результатов этой подготовки международному уровню оснований нет. Однако, помимо этого, глобализация и интернализация задают ориентиры внутренних, глубинных изменений в содержании образования.

Следующим проявлением влияния глобализации на обновление содержания образования является увеличение доли инновационной экономики (или экономики знаний) в наиболее развитых странах мира. Следовательно, любая национальная система образования для того, чтобы выпускать конкурентоспособных специалистов, должна учитывать специфику инновационной экономики, признаками которой являются, по мнению А.И. Татаркина, Н.З. Шаймарданова, О.А. Козловой, следующие:

- ✓ интеллектуализация используемых технологий, обеспечивающих резкое повышение производительности труда;
- ✓ рост наукоемкости товаров и услуг;
- ✓ доминирование на рынке труда интеллектуальных товаров и услуг [4].

В идеале, конечно, в содержании образования в той или иной степени должны найти отражение все указанные стратегии. Однако, если проанализировать реальные процедуры и механизмы отбора содержания, все оказывается намного сложнее. Во-первых, инновационное развитие страны – это стратегическая задача, которая поставлена на определенный период. Поэтому ресурсное обеспечение учреждения высшего профессионального образования должно быть таковым, чтобы можно было обеспечивать опережающую подготовку студентов. В этой связи более актуальными становятся вариативные компоненты учебного плана. Следовательно, при отборе содержания дисциплин из этого раздела учебного плана необходимо руководствоваться данными соображениями, и выпускающие кафедры должны проводить работу по методическому обеспечению и, шире, педагогическому сопровождению обоснования и отбора содержания указанных дисциплин. Во-вторых, в любой экономике помимо инновационных предприятий и организаций, будут сохраняться малые и средние предприятия с достаточно традиционной деятельностью. Вместе с тем, следует иметь в виду, что с развитием инновационной экономики и социальной сферы передовые технологии будут проникать постепенно и в традиционные малые и средние предприятия. В-третьих, на наш взгляд, в содержании образования должны найти отражение такие компоненты профессиональной деятельности современного специалиста, как социальные компетенции, то есть распределение деятельности между участниками различных профессиональных сообществ (коллективов, групп, отделов, корпораций, временных научных коллективов и др.). Современный специалист должен не только разрабатывать и использовать (адаптировать, модифицировать, модернизировать и др.) современные технологии, но и осуществлять поисковую, экспертную и, если требуется, консультативную деятельность в условиях конкретной организации или предприятия. Иными словами, студент должен быть готов к управлению знаниями.

В русле данной тенденции объективно развивается дифференциация обучения. Из-за теоретической неразработанности компетентностного подхода, отсутствия методического обеспечения и педагогического сопровождения процесса его реализации, в образовательном дискурсе превалирует точка

зрения, что компетентностный подход приведет к неизбежной прагматизации и утилизации высшего профессионального образования. То, что в большинстве Федеральных государственных образовательных стандартах третьего поколения, которые как раз и определяют содержание образования, просто приведены перечни компетенций, а научно-методическое обоснование процесса их формирования отсутствует, может привести к достаточно поверхностному сдвигу в содержании образования от знаний к деятельности. Это, в свою очередь, может привести к тому, что фундаментальная подготовка студентов останется только в единичных вузах. Знания, которые приобретают студенты, будут отвечать требованиям даже не «операциональности и ситуативной полезности», а утилитарности. Поэтому закономерно выделение утилитаризации и прагматизации в качестве тенденции отбора содержания высшего профессионального образования. Характеристика данной тенденции является важной для нашего исследования, так как во многих научных публикациях компетентностный подход противопоставляется так называемому традиционному обучению (или «знаниевой» парадигме). В том числе через то, что образовательные стандарты изменяют акцент в обучении студентов с содержательного компонента на результативный.

Прагматизация и утилитаризация как тенденции, влияющие на отбор содержания образования в современных условиях, проявляются в том, насколько привлекаются к этому процессу работодатели, а также в целях освоения основных образовательных профессиональных программ студентами. В ряде работ отмечается, что у данной тенденции есть, безусловно, положительный момент: студент осваивает не узкопредметные и узкоспециальные знания, а способы деятельности. Однако в литературе есть и критика данных тенденций, которая проявляется в обосновании так называемых тенденций маркетинга и менеджмента высшего образования, когда содержание высшего профессионального образования отбирается исключительно в зависимости от потребностей работодателя. Так, например, Г. Бехман и В.Г. Горохов видят в этом отказ от гумбольдтовского принципа универсальности [5]. С точки зрения социокультурного анализа влияние тенденций прагматизации и утилитаризации имеет достаточно глубокое философско-социологическое обоснование. Так, например, М.Вебер в своих работах указывал, что за всеми дискуссиями об образовании кроется борьба «человека-специалиста» с канонами «человека культурного». Кроме того, отмечается, что цивилизация до определенного момента развивалась таким образом, что процесс развития обеспечивался преимущественно за счет роста специального знания.

В этой связи сошлемся на точку зрения Е.И. Исаева, который в качестве содержания современного образования рассматривает не многообразие узкоспециализированных знаний и умений, а компетенции и компетентность как общие способности решать вопросы и проблемы, возникающие в различных жизненных и профессиональных ситуациях. Данный автор считает, что в содержание образования на современном этапе развития общества должны входить компетенции, интегрирующие взаимосвязанные смысловые ориентации, умения и знания, обеспечивающие решение возникающих проблем. Наш анализ позволяет сделать вывод о том, что в чистом виде утилитаризация как тенденция не будет больше существенно влиять на отбор содержания образования на всех уровнях и для всех направлений подготовки в системе высшего профессионального образования. Она сохранится и в условиях компетентностного подхода на уровне преимущественно содержания учебного материала и на уровне содержания учебного предмета. Тенденция прагматизации будет, скорее всего, иметь большее влияние на отбор содержания образования, особенно на послевузовском этапе непрерывного высшего профессионального образования, в условиях внутрифирменного обучения и в корпоративных университетах. Учреждения высшего профессионального образования, выходя на рынок не только образовательных, но и научно-исследовательских и других услуг. Образование становится частью национальной и мировой экономики, развиваются

программы академической мобильности, взаимобмен, стажировки студентов. Все это требует от вузов развития системы маркетинговой деятельности на всех этапах непрерывного образования: довузовском, вузовском и послевузовском. Эта деятельность не только обеспечивает вузу возможность построения маркетинговой стратегии с целью занятия ниши или сегмента рынка образовательных услуг. Маркетинговая деятельность вуза позволяет ему занять место на рынке наукоемких и социокультурных технологий, а также на рынке готовой продукции (как результата деятельности малых предприятий при вузах и инновационных и экспериментальных площадках, действующих внутри вуза, так и в сторонних вузовских организациях и учреждениях).

В какой степени тенденция маркетинга влияет на отбор содержания образования? Прежде всего, на наш взгляд, под ее влиянием меняются источники знаний. Приведенные изменения свидетельствуют о том, что характеристиками меняющегося содержания образования являются неопределенность и бесконечность. Если процесс обучения в вузе характеризуется как управляемый, то теоретической и методической разработки требует вопрос отбора так называемого «ядра» содержания образования.

На отбор содержания образования в современных условиях оказывает существенное влияние и такая тенденция, как стандартизация. Помимо содержания образования объектами стандартизации являются методы и технологии обучения, технические средства и ресурсы, требования к уровню квалификации преподавателей, санитарно-гигиенические нормы и др.

Теоретико-методологический анализ представленных в литературе подходов к оценке образовательных стандартов общего и профессионального образования позволил нам сделать следующие выводы. Во-первых, стандарты реализуют определенные функции: 1) регламентирующую, 2) структурирующую, 3) компенсирующую, 4) ориентационную, 5) нормирующую, 6) конвенциональную.

Во-вторых, образовательные стандарты нового поколения направлены на преодоление кризиса предметности в образовании. В-третьих, на основе стандартов могут быть разрешены ключевые противоречия современного образования. В-четвертых, стандарты позволяют изменить подходы к оценке результатов образования. Рассмотрим последовательно каждый из этих четырех сделанных нами выводов.

Под функцией стандарта в контексте своей работы мы понимаем роль, которую он выполняет в обновлении содержания образования посредством проявления его свойств в этом процессе. Естественно, что изначально функцией стандарта являлась регулирующая. В процессе реализации данной функции стандарта осуществлялся отбор содержания образования через установление его обязательного минимума (набора так называемых дидактических единиц). Структурирующая функция образовательного стандарта проявляется в том, что посредством соотнесения учебного материала с определенным профессиональным или предметным содержательным стандартом структурируются данные и информация, систематизируются до уровня знаний.

Следующей функцией стандарта является компенсирующая. В процессе ее реализации установленный перечень дидактических единиц наполняется реальным учебным материалом. В зависимости от наполнения каждой дидактической единицы обеспечиваются внутрипредметные и межпредметные связи, на основе чего в результате освоения программы по конкретной дисциплине (или основной образовательной программы в целом) более низкий уровень усвоения одной дидактической единицы компенсируется более высоким качеством усвоения других дидактических единиц. Ориентационная функция образовательного стандарта направлена на создание системы оценки результатов освоения основной образовательной программы в целом. При этом процесс и результаты усвоения программ отдельных курсов оцениваются на уровне текущих измерений.

Нормирующая функция, на наш взгляд, отражает совокупность результатов освоения образовательной программы. Данная функция стандарта обеспечивает соответствие программы не только ожиданиям общества от выпускников знаний, умений, компетенций в определенной функциональной или научно-образовательной области, но и личностных качеств, поведения, мотиваций, соответствующих нормам общества. При отборе содержания образования в условиях новых государственных образовательных стандартов нормирующая функция обеспечивает соответствие именно результатам. При этом нормирующая функция тесно связана с конвенциональной, под которой понимается соответствие заявленных в стандартах целей, требований и результатов образования согласованным потребностям и интересам общества, государства, личности и других заинтересованных сторон. Именно конвенциональная функция стандарта позволяет сделать процедуру отбора содержания образования не узковедомственной, а государственно-общественной.

Приведенная нами характеристика функций образовательного стандарта позволяет прийти к следующим заключениям. Во-первых, стандартизация содержания образования изменяет направленность его обновления от критериев констатации дидактических единиц к критериям результативности освоения программ. Во-вторых, образовательный стандарт позволяет оценить в единстве качество процесса и качество результатов образования. В-третьих, в стандарте отражается не только проблематика и результаты сферы образования, но и образовательного пространства в целом, то есть результаты социализации, адаптации и профессионализации.

Если говорить об изменениях в профессиональной деятельности современного специалиста, то здесь в контексте нашего исследования выделим, прежде всего, такие характеристики, как условия неопределенности ее существования и проектный характер (причем проектный характер относится не только к самой профессиональной деятельности, но и к структуре организаций, в которых эта деятельность осуществляется). При этом нельзя не учитывать такую характеристику современного образования, как его непрерывность. Непрерывность образования обеспечивает готовность современного специалиста к мобильному поведению на рынке труда, к перемещению сферы труда или профессии.

Стандартизация позволяет выделить три уровня обновления содержания образования: допредметный, предметный и надпредметный (метапредметный). Каждый уровень обеспечивает формирование определенных результатов: допредметный – мотивационного, предметный – когнитивного, метапредметный (надпредметный) – операционального. В принципе, как мы думаем, можно разделить метапредметный и надпредметный уровни содержания образования. В этом случае надпредметный уровень содержания образования обеспечивает формирование рефлексивно-оценочного компонента как результата освоения основной образовательной программы. Форма проявления результатов освоения указанного содержания на выявленных уровнях может быть различной: на допредметном уровне – поведение, на предметном – умственные и практические действия, на метапредметном – перенос умственных и практических действий, на надпредметном уровне – отношение. Представим вышесказанное в виде таблицы.

Таблица 1

Соответствие уровней содержания образования, их результатов и проявления в деятельности

Уровень содержания образования	Проявление в деятельности	Результаты освоения
допредметный	поведение	мотивационный компонент компетенции
предметный	умственные и практические действия	когнитивный компонент компетенции
метапредметный	перенос умственных и практических действий	операциональный компонент компетенции
надпредметный	отношение	рефлексивно-оценочный компонент компетенции

Обоснованные в данной работе тенденции обновления содержания образования не являются исчерпывающими. С нашей точки зрения, следует в будущем рассмотреть и такие тенденции, как регионализация и аксиологизация. Регионализация (не смотря на то, что в стандартах и общего, и профессионального образования нового поколения нет регионального компонента) определяет отбор содержания образования, так как отражает особенности регионального экономического и социокультурного пространства. Аксиологизация же является тенденцией обновления содержания образования, так как в современных условиях сложность профессиональной деятельности предполагает компетенции применительно не только к таким характеристикам деятельности, как эффективность, технологичность, экологичность, но и с позиций осмысления человеком общественного значения процесса и результатов своей деятельности.

Проведенное нами исследование позволяет сделать следующие выводы:

1. Обновление содержания высшего профессионального образования на современном этапе развития общества обусловлено следующими тенденциями: глобализации и интер-

нализации, прагматизации и утилитаризации, стандартизации, регионализации и аксиологизации.

2. В условиях реализации компетентностного подхода следует учитывать, что формирование компетенций является более результативным, если обучение основано на внутридисциплинарных, междисциплинарных, полидисциплинарных и трансдисциплинарных связях. В основе данного положения лежит сама сущность компетенций как функциональных междисциплинарных и надпредметных образований в структуре человека как личности и профессионала.

3. Ведущей стратегией обновления содержания общего образования является выделения в нем «ядра» и «оболочки». Ведущей стратегией обновления содержания образования высшего профессионального является выделение универсальных и специальных знаний, умений, компетенций, способов, стратегий деятельности и др.

4. В условиях реализации компетентностного подхода есть два вида уровней содержания образования:

- уровень науки – уровень учебного предмета – уровень учебного материала;
- допредметный-предметный-метапредметный-надпредметный.

Библиографический список

1. Глобализация образования: компетенции и система кредитов / под ред. Ю.Б. Рубина. - М.: ООО «Маркет ДС Корпорейшн», 2005.
2. Краевский, В.В. Методология педагогики: новый этап: учеб. пособие для студентов высших учебных заведений / В.В. Краевский, Е.В. Бережнова. - М.: Академия, 2006.

3. Филиппов, В.М. Управление процессом интернализации в вузе: опыт Российского университета дружбы народов / В.М. Филиппов, Г.А. Краснова // Университетское управление: теория и анализ. – 2010. - № 3.
4. Татаркин, А.И. Развитие профессионального образования как фактор структурной модернизации экономики России / А.И. Татаркин, Н.З. Шаймарданов, О.А. Козлова // Университетское управление: теория и анализ. – 2010. - № 3.
5. Бехман, Г. Изменения в научно-исследовательском ландшафте Германии: новая реальность исследовательских университетов / Г. Бехман, В.Г. Горохов // Высшее образование сегодня. – 2010. - № 1.

Bibliography

1. Globalizatsiya obrazovaniya: kompetentsii i sistema kreditov/ pod red. Yu.B. Rubina. - M.: ООО «Market DS Korporeyshn», 2005.
2. Kraevskiy, V.V. Metodologiya pedagogiki: novyy etap: ucheb.posobie dlya studentov vysshih uchebnyh zavedeniy / V.V. Kraevskiy, E.V. Berezhnova. - M.: Akademiya, 2006.
3. Filippov, V.M. Upravlenie protsessom internalizatsii v vuze: opyt Rossiyskogo universiteta druzhby narodov / V.M. Filippov, G.A. Krasnova // Universitetskoe upravlenie: teoriya i analiz. – 2010. - № 3.
4. Tatarkin, A.I. Razvitiye professional'nogo obrazovaniya kak faktor strukturnoy modernizatsii ekonomiki Rossii / A.I. Tatarkin, N.Z. Shaymardanov, O.A. Kozlova // Universitetskoe upravlenie: teoriya i analiz. – 2010. - № 3.
5. Behman, G., Gorohov, V.G. Izmeneniya v nauchno-issledovatel'skom landshafte Germanii: novaya real'nost' issledovatel'skih universitetov / G. Behman, V.G. Gorohov // Vysshee obrazovanie segodnya. – 2010. - № 1.

Статья поступила в редакцию 26.06.11

УДК 378.147

Kagakina E.A., Chekalina T.A. THE CONTENT AND STRUCTURE OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF HIGH SCHOOL STUDENTS. The content of high school students' competence is examined in the article. For this purpose it is components were revealed and it is structure was described. Based on this general approach the content and structure of social-information competence of high school students was defined.

Key words: professional competence, competence components, social-information competence.

Е.А. Казакина, канд. пед. наук, проф. КемГУКИ; **Т.А. Чекалина**, ст. преп. КемГУКИ, г. Кемерово,
E-mail: chekalina40@yandex.ru

СОДЕРЖАНИЕ И СТРУКТУРА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ ВУЗА

В статье рассмотрено содержание профессиональной компетенции студентов вуза. С этой целью были выявлены ее компоненты и описана их структура. На основе общего подхода охарактеризованы содержание и структура социально-информационной компетенции студентов вуза.

Ключевые слова: профессиональные компетенции, компоненты компетенции, социально-информационная компетенция.

Профессиональные компетенции, предусмотренные ФГОС третьего поколения, представляют собой перечень, включающий в себя общие и профессиональные компетенции. Справедливо было бы предположить, что общекультурные компетенции для всех специальностей и направлений подготовки студентов должны быть одинаковыми. Однако анализ различных стандартов показывает, что это не так. Следовательно, в теории и методике профессионального образования содержание стандартов порождает проблемы системного характера. Первая группа проблем связана с систематизацией общекультурных компетенций студентов. Вторая группа – с систематизацией содержания и структурированием профессиональных компетенций студентов. Однако, исходя из принципа единства общего и профессионального развития личности, эти процессы должны происходить не просто как взаимосвязанные. Нужно учитывать, что в условиях компетентного подхода все большее значение приобретает синергетический эффект процесса обучения и формирования компетенций студентов.

В работе Е.Н. Князевой и С.П. Курдюмова отмечается, что основные положения синергетики используются не только в научных областях, в рамках которых были разработаны синергетические модели, но и в гуманитарных областях, в исследовании человека [1]. Синергетический эффект формирования компетенций студентов в процессе обучения в вузе проявляется на разных уровнях.

Первый уровень – уровень учебного предмета. Синергетический подход достигается за счет установления внутрипредметных связей, в процессе этого студенты осваивают

перенос умственных и практических действий, полученных при изучении одного раздела учебной программы по конкретной дисциплине в свою деятельность по освоению других ее разделов. Если при реализации «знания» стратегии преподаватель актуализировал значение содержания одних тем для усвоения других тем, то в условиях компетентного подхода речь идет уже о переносе приемов, схем, способов умственной и практической деятельности для решения различных задач на основе освоенного содержания. Именно это включает в себя такой компонент ФГОС третьего поколения, как «студент должен владеть». Второй, третий и четвертый уровни, как мы полагаем, это в терминологии Е.Н. Князевой и С.П. Курдюмова, соответственно междисциплинарные, полидисциплинарные и трансдисциплинарные связи. «Междисциплинарность» означает, прежде всего, кооперацию различных научных областей, циркуляцию общих понятий для понимания некоторого явления. «Полидисциплинарность» является характеристикой такого исследования, когда какой-либо феномен или объект (планета Земля, человек и т.д.) изучается одновременно и с разных сторон несколькими научными дисциплинами. «Трансдисциплинарность» характеризует такие исследования, которые идут «через», «сквозь» дисциплинарные границы, выходят «за пределы» конкретных дисциплин. Трансдисциплинарные исследования характеризуются переносом когнитивных схем из одной дисциплинарной области в другую, разработкой совместных проектов исследования [там же, с. 132-133]. Как видно из приведенной цитаты, понятия «междисциплинарность», «полидисциплинарность» и «трансдисциплинарность» Е.Н. Князева и С.П. Курдюмов используют

ют применительно к научным исследованиям на основе синергетического подхода. Однако предложенная исследователями классификация имеет методологическое значение для обоснования обновления содержания образования.

Указанные выше аспекты синергетического подхода делают возможным обоснование содержания и структуры профессиональных компетенций студентов применительно как к отдельному предмету, так и к образовательной программе в целом. В своей работе мы выделяем следующие компоненты в структуре профессиональных компетенций: когнитивный, операциональный, мотивационный, рефлексивно-оценочный. Основаниями для выделения когнитивного компонента являются:

- реализация образовательной функции процесса обучения, которая предполагает овладение студентами содержанием образования в единстве с методами освоения этого содержания и знаниями об этих методах (метазнания);
- признание европейским сообществом когнитивной компетенции как одной из ключевых компетенций, характеризующих выпускника высшей школы;
- наибольшей разработанностью (по сравнению с другими выявленными нами компонентами) процедур оценки и измерения его сформированности.

Операциональный компонент выделяется нами, исходя из теории и методологии деятельностного подхода к процессу обучения студентов. При этом мы отмечаем, что:

- действия и операции могут быть не только практическими, но и умственными. В этом плане когнитивный и операциональный компоненты компетенции имеют общую природу и обеспечивают единство мышления, деятельности и поведения;
- операции являются необходимым этапом в освоении студентом профессиональной деятельности. Операции и действия связаны с условиями и целями деятельности. Как отмечает А.Н. Леонтьев, цель также ограничивает выбор способов действия, средств, операций, мотив ограничивает зону выбора целей, но в границах этой зоны выбор средств определяется условиями;

– особенностью формирования операционального компонента является учет того, что в реальной деятельности операции часто автоматизированы и не контролируются сознанием. Личный опыт студентов уже содержит определенный набор достаточно стереотипизированных действий в рамках деятельности. При формировании операционального компонента компетенции не просто устраняются стереотипы, которые закреплялись в течение длительного времени, но и происходит осознание того, что те или иные способы выполнения действия следует соотносить прежде всего с условиями осуществления деятельности.

Основаниями для выделения мотивационного компонента профессиональной компетенции являются традиционно обоснованные в отечественной психологии функции мотива: побуждение к деятельности, придание ей направленности (или векторизация деятельности), регулирующая функция и функция смыслообразования [2]. Для характеристики мотивационного компонента профессиональной компетенции студентов принципиальное значение имеют следующие положения:

1. Профессиональная компетенция отражает готовность студентов включиться в профессиональную деятельность в качестве ее субъектов.
2. Профессиональная деятельность является способом самореализации и личностно значимым проявлением человеческих способностей.
3. Образовательные ценности включают в себя: знания, понимание, действие, сознание, духовный и личностный рост.
4. Формирование профессиональной компетенции студентов представляет собой способ их подготовки к осмысленному интегрированию в социально-профессиональную общность преподавателей.
5. Качество подготовки специалистов зависит не только от педагогических технологий и целей реализуемых образова-

тельных программ, но и от мотивов и понимания ценностей профессиональной деятельности ее субъектами.

Выделение нами рефлексивно-оценочного компонента опирается на положение Л.С. Выготского о том, что в процессе развития изменяется структура сознания в целом, образуются новые динамические системы. При этом мы имеем в виду, что:

- рефлексивные умения студентов способствуют тому, что свое образование они воспринимают как образовательную среду для формирования и осознания себя как личности и профессионала;
- субъектная позиция в профессиональной деятельности предполагает наличие у студента собственных представлений о нормах деятельности и ее развитии. Функция рефлексии – переосмыслить то, что было познано и понятно: знания, действия, задачи, результаты, цели;
- рефлексивно-оценочные умения студентов в качестве компонента их профессиональной компетенции мы понимаем как познавательные интеллектуальные действия, обеспечивающие осознанный выбор ими стратегии и тактики собственной профессиональной подготовки.

Теоретико-методологическое обоснование содержания и структуры профессиональной компетенции имеет значение не только как относительно самостоятельная научная проблема, но и как фундамент для определения путей и средств, методов и технологий ее формирования в процессе обучения студентов вузе.

Когнитивный компонент профессиональной компетенции в условиях ФГОС третьего поколения в отличие от «знаниевой» парадигмы отражает особенности познания и деятельности в условиях информационного общества, которое требует не столько пресловутой «вооруженность» знаниями, сколько готовности и компетенции использовать стратегии добывания новых знаний с целью решения различных социальных, профессиональных и других задач. Переход от так называемой «знаниевой» парадигмы в образовании связан с необходимостью перехода от знаний к действиям.

Как известно из психологии обучения, прямой связи между знанием и действием не существует. В качестве средств, обеспечивающих взаимосвязь знания и действия, мы предлагаем переход от методов и технологий формирования знаний к реализации познавательных стратегий. Мы рассматриваем когнитивные стратегии в условиях основных типов обучения. Традиционно выделяют три типа обучения: объяснительное, проблемное, программированное. В условиях объяснительного обучения актуальным являются следующие стратегии: организационная, запоминающая, понимающая. Охарактеризуем каждую из них.

Организационная стратегия предполагает, что изучаемое содержание в одних образовательных ситуациях организуется в соответствии с присущими ему внутренними характерными связями. В других образовательных ситуациях используется другая стратегия – запоминающая. В этом случае осуществляется фиксация устойчивых черт изучаемого материала с помощью повторения. Понимающая когнитивная стратегия основана на герменевтическом подходе, позволяющем интерпретировать изучаемое содержание, с точки зрения теории и практики интерпретации и понимания в различных социальных контекстах, в которых живут и работают люди.

В условиях объяснительного обучения с помощью указанных стратегий формируется профессиональное мышление студента. Когнитивные стратегии связаны с изучением и осмыслением различных техник достижения заданных профессиональных целей. Сами цели принимаются студентами как не требующие доказательств, их значимость очевидна. Реализация указанных стратегий происходит с соблюдением логики процесса обучения.

Проблемное обучение в вузе характеризуется следующими стратегиями: проектная, эвристическая, результативная и профессиональная. Проектная стратегия обусловлена логикой подготовки студентов к профессиональной деятельности и структурой самой деятельности.

Эвристическая стратегия как составляющая когнитивного компонента профессиональной компетенции студентов предполагает организацию обучения, при которой их деятельность реализуется на основе их собственного опыта и открытий, следующих на этой основе. Средствами решения задач являются эвристики. Под эвристиками в литературе понимают в общем виде метаспособы, с помощью которых человек каждый раз отыскивает конкретно-содержательные способы решения задач.

Сущность результативной стратегии заключается в формировании у студентов понимания о диалектике целого и части как в предметном содержании дисциплины, так и в самой профессиональной деятельности. В отношении учебной дисциплины понимание взаимосвязи целого и части означает формирование понимания внутренних, содержательных, психолого-педагогических и методических оснований для перехода от изучения одного раздела или темы к другому.

Единицей содержания результативной стратегии также является учебная ситуация. Под учебной ситуацией в литературе понимается организованная система переменных учебного процесса, психологическим ядром в котором являются взаимодействия, отношения и общение преподавателя со студентами и студентов друг с другом.

Наконец, процессуальная стратегия в структуре когнитивного компонента профессиональной компетенции студентов вуза. Как явствует из названия, данная стратегия относится к области технологического и инструментального обеспечения учебной, учебно-профессиональной, профессиональной деятельности студентов. Процессуальная стратегия способствует также реализации внепредметных функций: порождает когнитивный диссонанс субъекта обучения; обеспечивает формирование альтернативных знаний, понятий, представлений.

Традиционно к условиям программированного обучения относят алгоритмизацию. Мы рассмотрели ее в числе эвристических стратегий, так как профессиональная деятельность не является строго регламентированной, а алгоритмизация обеспечивает формирование строго определенной последовательности действий. Следовательно, знания и действия, усваиваемые студентами в рамках данной стратегии, относятся к разряду допустимых решений профессиональных задач, а не обеспечивают единственно правильного, однозначного решения.

Ведущей стратегией в условиях программированного обучения является компьютерное сопровождение в формировании профессиональной компетенции студентов.

Операциональный компонент компетенции обеспечивает формирование индивидуального стиля деятельности, который традиционно в психологии понимается как раскрытие закономерностей проявления индивидуальных качеств (способностей) в способах деятельности. Именно это позволяет, как считает В.Д. Шадриков, рассматривать компенсацию профессионально значимых качеств не как замену одних из них на другие, а как замену одного способа деятельности на другой [3].

Наше исследование показало, что можно выделить следующие уровни сформированности операционального компонента профессиональной компетенции студентов вуза:

- уровень освоения или нормативно одобряемого способа деятельности;
- уровень использования студентами средств парапрофессиональной поддержки профессиональной деятельности;
- уровень реализации ресурсного подхода в собственной профессиональной деятельности.

На первом уровне студенты усваивают различные социальные и профессиональные роли, осознают предмет профессиональной деятельности, методы и формы ее реализации. Второй уровень сформированности операционального компонента профессиональной компетенции мы связываем с использованием ими средств парапрофессиональной поддержки педагогической деятельности.

Мы понимаем парапрофессиональную поддержку в двух значениях. Первое – это использование студентами всех возможностей, содержащихся в осваиваемых или основных и дополнительных профессиональных образовательных программах, для решения задач профессиональной деятельности. Во втором значении парапрофессиональная поддержка – это использование социокультурных, политических, идеологических возможностей, а также образцов реализации другой профессиональной деятельности в целях повышения результативности и качества собственной профессиональной деятельности.

Уровень ресурсного подхода в профессиональной деятельности характеризуется полноценным овладением студентами деятельностью в следующем объеме: «средства – методы – ресурсы – объекты» [4].

«Средства»: специальный научный язык со своим категориальным аппаратом, набором понятий и их значений; знания, фиксирующие проблемы и нормальное состояние объектов; мыслительные процессы (анализ, понимание, прогноз, рефлексия).

«Методы»: совокупность приемов и операций, осуществляемых над объектом профессиональной компетенции, условия и ресурсы выработки оптимальных вариантов решения задач, в конечном счете, – преобразование ситуации в соответствии с нормой.

«Ресурсы»: наработанные в практической деятельности готовые информационные блоки.

«Объекты»: ситуации, жизненная среда.

Формирование операционального компонента профессиональной компетенции обеспечивает:

- освоение принципа и способа составления программы определённой деятельности;
- нелинейность составления программ деятельности;
- условия для того, чтобы студенты оценивали операциональный состав программы деятельности с учётом не одного, а нескольких факторов: с позиций соответствия целям, условиям; с учётом необходимости / достаточности действий и операций; эффективности – результативности – продуктивности; соответствия нормативно одобряемому способу деятельности; функциональности; новизны; личностного смысла; адекватности определённым социокультурным практикам.

Проиллюстрируем приведенные выше общие положения на примере содержания и структуры социально-информационной компетенции студентов вуза. Социально-информационная компетенция входит в число ключевых компетенций. Представляет собой владение информационными технологиями, критическое отношение к социальной информации, распространяемой в СМИ.

Первый из выделяемых нами компонентов социально-профессиональной компетенции студентов – когнитивный – представляет собой совокупность проявлений системного мышления в процессе профессиональной деятельности (критического, аналитического, концептуального), в зависимости от преобладающей модели которого субъект деятельности составляет план, программу и стратегию своей деятельности. Объем, способ переработки, особенности сбора, восприятие информации обуславливают аспект, ракурс рассмотрения субъектом своей деятельности как «по вертикали», так и «по горизонтали». Однако единственным условием выбора плана, программы и стратегии профессиональной деятельности когнитивный компонент социально-профессиональной компетенции студентов не является. Когнитивный компонент социально-информационной компетенции студентов относится к уровню познавательных процессов.

Выбор модели профессионального поведения зависит также и от такого компонента социально-профессиональной компетенции, как мотивационный. Мотивационный компонент социально-информационной компетенции студентов вузов относится к уровню личностной структуры.

Как показало наше исследование, мотивационный компонент профессиональной компетенции эффективнее всего формируется в условиях квазипрофессиональной деятельно-

сти. Под квазипрофессиональной деятельностью, понимается деятельность, при которой моделируются целостные фрагменты производства, их предметно-технологическое и социально-ролевое содержание, включающее в себя, по сути, анализ проблемных ситуаций [5]. Мотивационный компонент в квазипрофессиональной деятельности студентов заключается, на наш взгляд, в самоопределении и выборе профессиональной деятельности, пути непрерывного образования, дополнительной квалификации. Как показывают результаты изучения мотивов обучения студентов первого курса КемГУКИ, на первом месте находится мотив получения диплома о высшем образовании. Далее идет мотив получения новых знаний, и на третьем месте – приобретение профессии. Компетентностный подход же в образовании предполагает не только получение студентами знаний умений и навыков, но и профессиональную направленность. Исходя из этого, мы считаем, что необходимо развивать смыслообразующую функцию мотива. Для этого уже на этапе общепрофессиональной подготовки следует включать в обучение дидактические игры, case-study и другие активные методы обучения. Наше исследование показало, что использование этих методов и технологий в процессе изучения на данном этапе способствует формированию мотивационного компонента. Это не противоречит гипотезе В.В. Давыдова о том, что мотив деятельности полноценно формируется в результате овладения человеком всеми другими компонентами деятельности.

Таким образом, качество подготовки студентов зависит не только от педагогических технологий и целей реализуемых образовательных программ, но и от понимания ими ценностей профессиональной деятельности и сформированности у них мотивации.

Продemonстрируем формирование рефлексивно-оценочного компонента социально-информационной компетенции. При изучении общенаучной дисциплины «Информатика» студенты демонстрируют рефлексивные умения следующим образом. Например, при изучении темы «Виды и свойства информации» студентам предлагаются задания следующего типа: «Соотнесите предложенную информацию к тому или иному виду». То есть на этом этапе рефлексивность выступает преимущественно как общее интеллектуальное свойство личности.

Далее при изучении общепрофессиональной дисциплины «Информационные технологии управления» в ходе рассмотрения раздела «Организация и средства информационных технологий обеспечения управленческой деятельности» студенты получают задания следующего вида: «Какие виды ин-

формации используются на разных этапах управленческой деятельности». Таким образом, наблюдается формирование рефлексивности как профессионального качества личности, потому что им необходимо выполнить это задание применительно к управлению. При изучении специальных дисциплин можно говорить о рефлексивности как о компетенции. В данном случае общие положения социально-информационной компетенции они применяют к конкретным условиям.

Проведенный нами анализ позволил сделать следующие выводы:

1. Структура профессиональной компетенции студентов представляет собой взаимосвязь следующих компонентов: когнитивного, операционного, мотивационного, рефлексивно-оценочного.

2. В процессе формирования компетенций, в силу их междисциплинарного характера, следует учитывать синергетические основания этого процесса.

3. Методические средства для реализации этих оснований заключаются в следующем. Применительно к когнитивному компоненту это стратегии, обеспечивающие переход от знания к действию. Что касается операционного компонента, то его формирование возможно в процессе обучения студентов в вузе на трех уровнях: уровень освоения или нормативно одобряемого способа деятельности; уровень использования студентами средств парапрофессиональной поддержки профессиональной деятельности; уровень реализации ресурсного подхода в собственной профессиональной деятельности. Мотивационный компонент профессиональной компетенции эффективнее всего формируется в условиях квазипрофессиональной деятельности, при которой моделируются целостные фрагменты будущей деятельности, их предметно-технологическое и социально-ролевое содержание. Рефлексивно-оценочный компонент позволяет студенту оценить цели, содержание и методы деятельности в зависимости от сформированности собственной компетенции и условий, в которых эта деятельность осуществляется.

4. Структура социально-информационной компетенции студентов вуза соответствует обоснованной в работе общей структуре профессиональной компетенции. Мы выявили две особенности формирования компонентов социально-информационной компетенции. Во-первых, социальный аспект работы с информацией на основе информационных технологий. Во-вторых, сочетание формирования социально-информационной компетенции как самостоятельной ключевой компетенции и как средства формирования других компетенций.

Библиографический список

1. Князева, Е.Н. Основания синергетики. Человек, конструирующий себя и своё будущее / Е.Н. Князева, С.П. Курдюмов. - М.: КомКнига, 2006.
2. Сосновский, Б.А. Мотив и смысл. - М.: Прометей, 1993.
3. Шадриков, В.Д. Проблема системогенеза в профессиональной деятельности. - М.: Наука, 1962.
4. Запесоцкий, А.С. Образование: философия, культурология, политика. - М.: Наука, 2002
5. Вербицкий, А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. - М.: Высшая школа, 1991.

Bibliography

1. Knyazeva, E.N. Osnovaniya sinergetiki. Chelovek, konstruiyushchiy sebya i svoe budushee / E.N. Knyazeva, S.P. Kurdyumov. - M.: KomKniga, 2006.
 2. Sosnovskiy, B.A. Motiv i smysl. - M.: Prometey, 1993.
 3. Shadrikov, V.D. Problema sistemogeneza v professional'noy deyatel'nosti. - M.: Nauka, 1962.
 4. Zapesotskiy, A.S. Obrazovanie: filosofiya, kul'turologiya, politika. - M.: Nauka, 2002
 5. Verbitskiy, A.A. Aktivnoe obuchenie v vysshey shkole: kontekstnyy podhod. - M.: Vysshaya shkola, 1991.
- Статья поступила в редакцию 26.06.11

УДК 378

Bashkova S.A., Tarasyuk O.V. THE BASIC APPROACHES TO DESIGNING THE COMPETENCE ORIENTED MAINTENANCE OF FORMATION OF PROFILED AND SPECIALIZED COMPETENCES OF TEACHERS OF VOCATIONAL TRAINING. In the article the concepts "competence" and "competency" are analyzed. Classification of

professional competence of various authors is considered. Components of professional competence are defined. Proceeding from features of professional and pedagogical activity and specificity of preparation of teachers of vocational training the approach and features of designing profiled and specialized competences in the course of studying the discipline «Devices and automatic machines for accuracy and quality control» is defined.

Key words: competency, competence, professional competence, professional competency, the profiled and specialized competency, designing, designing of the maintenance of discipline.

С.А. Башкова, ст. преп. РГППУ, г. Екатеринбург, E-mail: Bashkovas@rambler.ru; **О.В. Тарасюк**, проф. РГППУ, канд. пед. наук, проф. г. Екатеринбург

ОСНОВНЫЕ ПОДХОДЫ К ПРОЕКТИРОВАНИЮ КОМПЕТЕНТНОСТИ-ОРИЕНТИРОВАННОГО СОДЕРЖАНИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФИЛЬНО-СПЕЦИАЛИЗИРОВАННЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ПЕДАГОГОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ

В статье проанализированы понятия «компетенция» и «компетентность». Рассмотрена классификация профессиональных компетенций различных авторов. Определены компоненты профессиональной компетентности. Исходя из особенностей профессионально-педагогической деятельности и специфики подготовки педагогов профессионального обучения, определен подход и особенности проектирования профильно-специализированных компетенций в процессе изучения дисциплины «Приборы и автоматы для контроля точности и качества».

Ключевые слова: компетенция, компетентность, профессиональная компетентность, профессиональная компетенция, профильно-специализированная компетенция, проектирование, проектирование содержания дисциплины.

В соответствии с целью модернизации профессионального образования необходимо создание устойчивого механизма повышения качества подготовки специалистов, в том числе и для системы начального профессионального образования (НПО). Один из важнейших факторов этого процесса обеспечение образовательных учреждений системы НПО квалифицированными профессионально-педагогическими кадрами.

Подготовку кадров для образовательных учреждений НПО – педагогов профессионального обучения призвано осуществлять профессионально-педагогическое образование. В условиях новой образовательной парадигмы, переориентированной с содержания предметных дисциплин на человека, и в соответствии с целью модернизации профессионального образования подготовка профессионально-педагогических кадров нового типа становится важнейшим условием возрождения не только образовательного пространства, но и отечественной профессиональной культуры, ее интеграции в общечеловеческую и европейскую культуру [1; 2]. Именно профессионально-педагогическая компетентность педагогов профессионального обучения обеспечивает расширенное воспроизводство главного общественного богатства – профессионалов, способных к творческому самоопределению и самореализации в своей профессиональной деятельности.

Профессионально-педагогическая компетентность педагога профессионального обучения формируется, прежде всего, в системе профессионально-педагогического образования. Успешность профессионально-педагогической деятельности выпускников вузов будет зависеть от содержания процесса обучения, проектирование которого предусматривает готовность будущих педагогов профессионального обучения к непрерывному профессионально-педагогическому образованию, способность к научному познанию, необходимость в котором обусловлена возрастающими темпами развития науки и культуры, перестройкой общественного сознания и отношений, изменением содержания и методов профессионального обучения. Значимость подготовки педагогов профессионального обучения нового типа для современной системы НПО подчеркивается и новой стратегией их образования. В соответствии с этим современное профессионально-педагогическое образование рассматривается как один из видов профессионального образования, призванных обеспечить готовность выпускников высших профессионально-педагогических учебных заведений к трансляции, как общечеловеческих культурных ценностей, так и профессиональных. Эта трансляция основывается на воспитании гуманистически ориентированной профессиональной позиции будущего педагога профессионального обу-

чения, подготовке его к решению задач, возникающих в профессионально-педагогической деятельности при подготовке рабочих в системе НПО [3].

Исследованиям в области развития профессионально-педагогического образования посвящены научные работы многих ученых. Концептуальные направления и положения развития профессионально-педагогического образования, проектирования его содержания, форм, методов, средств рассматривались С.Я. Батышевым, А.П. Беляевой, Э.Ф. Зеером, П.Ф. Кубрушко, Г.М. Романцевым, Б.А. Соколовым, В.А. Федоровым, В.В. Шапкиным и др.

Отдельные аспекты профессионально (инженерно)-педагогического образования, связанные с проектированием содержания, направленного на формирование определенных умений, выполнение той или иной профессионально-педагогической функции, исследование психологии и функциональной структуры деятельности педагога профессиональной школы представлены в работах А.А. Бытева, В.П. Косырева, А.Т. Маленко, В.И. Никифорова, З.З. Кириковой, В.М. Ложкина, О.А. Орчакова, О.В. Тарасюк и др.

Однако, несмотря на то, что проблеме проектирования содержания профессионально-педагогического образования уделяется достаточно большое внимание, задача поиска новых научно-педагогических подходов к проектированию содержания формирования и развития профессионально-педагогической компетентности педагога профессионального обучения и соответствующих профессиональных компетенций остается злободневной. Во многом это обусловлено особенностью образовательного процесса, как будущих педагогов профессионального обучения, так и подготовкой будущих рабочих в профессиональных лицеях, училищах. Поэтому от качества проектирования содержания и уровня формирования профильно-специализированных компетенций педагога профессионального обучения во многом зависят качество производственного (практического) обучения и уровень профессионального развития молодых рабочих.

Анализ сегодняшнего состояния профессиональной подготовки будущего педагога и готовность его к профессиональной деятельности показывает, что качество подготовки выпускников связано с уровнем развития профессиональных компетенций или точнее с уровнем развития профильно-специализированных компетенций будущего педагога профессионального обучения в вузе.

Проблема проектирования содержания формирования профессионально-педагогической компетентности и про-

фильно-специализированных компетенций будущего педагога профессионального обучения становится особо важной в условиях реализации в профессиональном образовании компетентностного подхода. По существу профессионально-педагогическая компетентность педагога профессионального обучения – это основная цель и объект профессионально-педагогического образования. Для решения этой проблемы необходимо новое содержание профессионально-педагогического образования всех его элементов, которое начинается с пересмотра целей и принципов его функционирования.

На основании существующих подходов к проектированию содержания процесса обучения в высшей школе можно утверждать что, во-первых, основными детерминирующими факторами, влияющими на содержание высшего профессионального образования, являются структура объекта, подлежащего изучению, и структура профессиональной деятельности; во-вторых, содержание обучения должно обеспечивать формирование профессионально значимых личностных качеств специалиста с высшим образованием, что как отмечается многими авторами, может быть осуществлено только в процессе активной деятельности обучаемого, которая проектируется и определяется совокупностью методов и средств, как содержание обучения. Содержание обучения должно быть построено, как система и только такое построение может дать студенту ориентировку в учебной дисциплине.

Проектирование содержания подготовки будущего педагога профессионального обучения на основе компетентностного подхода позволит спроектировать компетентностно-ориентированное содержание, позволяющее формировать, как профильно-специализированные компетенции, так и профессионально-педагогическую компетентность педагога профессионального обучения.

Компетентностный подход, довольно подробно представленный в работах В.И. Байденко, Э.Ф. Зеера, И.А. Зимней, Ю.Г. Татура, А.В. Хуторского, является обязательным, усиливает собственно практико-ориентированность образования, его прагматический, предметно-профессиональный аспект. В этом прагматическом смысле он не может быть противопоставлен знаниям, умениям и навыкам. Описание результатов обучения производится на языке компетенций, той динамичной совокупности знаний, умений, навыков, способностей, ценностей, которая необходима для эффективной будущей профессиональной деятельности и личностного развития будущих педагогов профессионального обучения, которые они обязаны освоить и продемонстрировать после завершения части или всей образовательной программы.

Для проектирования содержания формирования профессионально-педагогической компетентности и профильно-специализированных компетенций педагогов профессионального обучения необходимо рассмотреть сами понятия «компетентность» и «компетенция», особенности и структуру профессионально-педагогической деятельности, сущность и структуру профессионально-педагогической компетентности и профильно-специализированных компетенций педагога профессионального обучения.

В научной литературе понятие «компетентность» имеет богатый спектр определений и чаще всего трактуется как: сочетание психических качеств, как психическое состояние, позволяющее действовать самостоятельно и ответственно, как обладание человеком способностью и умением выполнять определенный трудовые функции [4], или доскональное знание своего дела, существа выполняемой работы, сложных связей явлений и процессов, возможных способов и средств достижения намеченных целей [5].

Сущность и содержание компетентности рассматривается: акмеологией (А.А. Деркач, В.И. Долгова, Л.Г. Лаптев, И.Н. Семенов, С.Ю. Степанов, А.К. Маркова и др.), системной методологией (О.С. Анисимов, В.С. Дудченко, Г.П. Щедровицкий и др.), социологией (А.Н. Пригожий, Н.И. Лапин и др.), педагогической психологией (С.В. Дмитриев, Ю.Н. Кулюткин, С.Д. Поляков,

Е.А. Яблокова и др.) и психологией управления (В.Г. Зазыкин, И.С. Ладенко, В.М. Шепель и др.).

Для конкретных типов профессий авторы, занимающиеся проблемой компетентности, включают в содержание этого понятия культурологические, социальные, автобиографические и другие характеристики (В.А. Байметов, Е.М. Иванова, Е.А. Климов, И.В. Михайлов, Л.А. Петровская, И.П. Раченко и др.). В работах А.К. Марковой компетентность рассматривается, как проявление профессионализма, связанное с последующей оценкой или измерением конечного результата деятельности.

Зарубежные специалисты (М.Х. Меском, Ф. Хедоури, П. Вейлл) в своих исследованиях компетентности особое место отводят специфическим способностям субъекта и подразделяют их на уровни: способность к интеграции знаний и навыков и их адаптированность к условиям деятельности; способность к предвидению (концептуальная компетентность); способность перцептивная и эмотивная; способность к конкретному виду деятельности.

Всего в литературе представлено более 30 видов компетентности, каждый из которых имеет свое название и разное природное основание.

По мнению Э.Ф. Зеера основными компонентами профессиональной компетентности специалиста являются:

1) специальная компетентность, т.е. подготовленность к самостоятельному выполнению конкретно установленных видов деятельности, умение решать типовые узкопрофессиональные задачи, оценивать результаты своего труда, способность самостоятельно приобретать новые знания и умения, способность самостоятельно приобретать новые знания и умения по специальности;

2) социально-правовая компетентность – знания и умения в области взаимодействия с общественными институтами и людьми, а также владение приемами профессионального общения и поведения;

3) персональная компетентность – способность к постоянному профессиональному росту и повышению квалификации, а также реализации себя в профессиональном труде;

4) аутокомпетентность – адекватное представление о своих социально-профессиональных характеристиках и владение технологиями преодоления профессиональных деструкций [5].

Как можно заметить, в основном понятие компетентности трактуется в зависимости от профессии или вида деятельности субъекта.

Таким образом, под компетентностью традиционно понимается комплекс знаний, умений, навыков, профессиональных стереотипов деятельности, которыми обладают работники, с учетом субъективного опыта работы в определенной сфере общественной деятельности. Компетентность – это своего рода характеристика профессиональной, общественно значимой деятельности субъекта, которая объединяет доскональное знание своего дела, существа выполняемой работы, сложных связей явлений и процессов, возможных способов и средств достижения намеченных целей.

При этом в качестве показателей профессиональной компетентности, авторы выделяют:

- способность к прогнозированию (умение планировать работу, предвидеть затруднения, предсказывать ход событий и др.);

- успешность деятельности (частота успеха, уровень достижений); степень осознанности деятельности (работа с опорой на научные знания, понимание смысла деятельности);

- понимание мотивов деятельности людей; опора в деятельности на знание возрастных и индивидуальных особенностей детей;

- умение правильно ставить стратегические, тактические и оперативные задачи, принимать оптимальные решения [7].

Под профессионально-педагогической компетентностью педагога профессионального обучения мы понимаем результат профессионально-педагогического образования, который предусматривает достижение высокого уровня профессионально-

го самосознания, в целостном видении профессионально-педагогической деятельности педагога профессионально обучения, в наличии системы потребностей – способностей к самоопределению и творческой самореализации в жизненных и профессионально-педагогических ситуациях. В результате профессиональной деятельности профессионально-педагогическая компетентность постепенно трансформируется в профессионализм, который характеризуется высоким уровнем мастерства, творчества, глубоким овладением профессией, выражается в умении творчески пользоваться усвоенной в процессе обучения информацией [3].

Долгое время в литературе существовало отождествление понятий «компетентность» и «компетенция». В словаре иностранных слов «компетенция» трактуется как совокупность полномочий (прав и обязанностей) какого-либо органа или должностного лица; круг вопросов, в которых данное лицо обладает знаниями и опытом.

А.С. Белкин обозначает «компетенции как совокупность того, чем человек располагает, а компетентность – как совокупность того, чем он владеет» [8]. Компетенции человек получает в процессе образования, жизненного и профессионального опыта, а компетентность достигается самим человеком, в результате профессионального и личностного самосовершенствования.

Рассматривая *профессиональные компетенции*, большинство исследователей [9; 10; 11, с. 128] выделяют:

1) простые (базовые) компетенции (формируемые на основе знаний, умений, способностей, легко фиксируемые, проявляющиеся в определенных видах деятельности);

2) ключевые компетенции – чрезвычайно сложные для учета и измерения, проявляющиеся во всех видах деятельности, во всех отношениях личности с миром, отражающие духовный мир личности и смыслы ее деятельности.

В некоторых исследованиях выделены другие компетенции:

1) стандартные – те, без которых невозможно нормальное функционирование личности или организации;

2) ключевые – обеспечивают их конкурентоспособность на социально-экономическом рынке, выгодно отличая от аналогичных представителей;

3) ведущие – это «сотворение» будущего, проявляющееся в инновационности, креативности, динамичности и диалогичности (кооперативности, децентрации, поликультурности) [10].

В соответствии с определением структура профессионально-педагогической компетентности педагога профессионального обучения в нашем исследовании представлена через совокупность определенных компетенций, позволяющих выполнять различные виды профессионально-педагогической деятельности в соответствии с занимаемой должностью в учреждении системы НПО, которую может занимать выпускник профессионально-педагогического вуза. При этом под компетенцией, согласно теории компетентностного подхода, мы понимаем – способность применять знания, умения и личностные качества для успешной деятельности в определенной деятельности [11; 13; 14].

Исследование структуры профессионально-педагогической деятельности педагога профессионального обучения в учреждениях системы НПО позволило выявить следующие основные виды профессионально-педагогической деятельности: учебно-профессиональную, научно-исследовательскую, образовательно-проектировочную, организационно-технологическую; обучение по рабочей профессии. Определение компетенций, наличие которых необходимо для выполнения этих видов профессионально-педагогической деятельности, осуществлялось с учетом требований работодателей – представителей образовательных учреждений системы НПО.

Исходя из особенностей профессионально-педагогической деятельности и специфики подготовки педагогов профессионального обучения в Федеральном государственном образовательном стандарте по направлению подготов-

ки «Профессиональное обучение (по отраслям)» выделены и зафиксированы общекультурные и профессиональные компетенции, сформулированные для всех видов профессионально-педагогической деятельности. Для проектирования содержания подготовки педагогов профессионального обучения определенного профиля, соответствующего одному из видов экономической деятельности, необходимо выделить *профильно-специализированные компетенции педагога профессионального обучения*.

В соответствии с вышеизложенными подходами под *профильно-специализированными компетенциями педагога профессионального обучения* мы понимаем выполнение конкретно установленных видов профессионально-педагогической деятельности, умение решать типовые задачи в соответствии с профилем подготовки, оценивать результаты своего труда, способность самостоятельно приобретать новые знания и умения.

С учетом специфики особенностей направления подготовки «Профессиональное обучение» профиля «Машиностроение и металлообработка» профилизации «Сертификация, метрология и управление качеством в машиностроении» можно сформулировать следующие *профильно-специализированные компетенции будущего педагога профессионального обучения*: знания о механизации и автоматизации технических измерений продукции машиностроительного производства; умения измерять геометрические величины (линейно-угловые измерения), шероховатость и волнистость (контроль качества обработанных поверхностей), форму и расположение поверхностей, параметры зубчатых колес и передач, параметры резьбы и т.д.; владеть рациональным выбором измерительных средств, в зависимости от поставленных задач.

Профильно-специализированные компетенции педагога профессионального обучения формируются и развиваются в процессе изучения специальных отраслевых дисциплин. Спецификой содержания специальных отраслевых дисциплин является большая информативность, необходимость презентации сложной информации в научной, доступной и наглядной форме. Особенность технических знаний специальных отраслевых дисциплин заключается в том, что они по своему содержанию носят комплексный характер, т.е. ориентированы на практическое использование в нашем случае в области сертификации, метрологии и управления качеством в машиностроении.

Одной из специальных отраслевых дисциплин, в процессе изучения которых формируются *профильно-специализированные компетенции*, является дисциплина «Приборы и автоматы для контроля точности и качества» об устройствах измерительных приборов и автоматов, принципе их действия, рациональном выборе измерительных средств, в зависимости от заданных условий.

Так как в процессе изучения дисциплины «Приборы и автоматы для контроля точности и качества» формируется система теоретических знаний, то при проектировании содержания учебного материала необходимо предусмотреть вопросы по теории автоматического управления измерениями и контролем; современным методам и средствам измерений и контроля, а также требованиям к показателям их эффективности; назначениям, устройствам, метрологическим характеристикам и условиям применения современных измерительных приборов и автоматов; физическим принципам преобразования физических величин на различных приборах и автоматах; методам проектирования измерительных устройств преобразования, передачи, хранения, обработки и представления измерительной информации.

При проектировании компетентностно-ориентированного содержания дисциплины «Приборы и автоматы для контроля точности и качества», направленного на формирование *профильно-специализированных компетенций*, наиболее целесообразно со-здание пакета технических задач, по выбору средств измерений, при решении которых необходим анализ документации на средство измерения или прибор, методики

выполнения измерений и наличие самого средства на конкретном производстве. Задачи такого типа не всегда имеет однозначное решение. Следовательно, при решении подобных задач формируются следующие профильно-специализированные компетенции: анализ различных вариантов решений, поиск оптимального варианта решения, аргументация выбора с учетом условий реального производства. Правильность решения задач такого типа зависит от уровня сформированности у будущих педагогов профессионального обучения этих компетенций.

Таким образом, проектирование компетентностно-ориентированного содержания дисциплины «Приборы и автоматы для контроля точности и качества» позволит сформировать у будущих педагогов профессионального обучения

определенные уровни профильно-специализированных компетенций. Уровни сформированности профильно-специализированных компетенций позволят обеспечить обретение относительной устойчивости, законченности, определенного целостного облика будущего педагога профессионального обучения как интегративной его характеристики, отражающей его способность и готовность применять комплекс производственно-технологических знаний и умений в процессе профессионального обучения будущих рабочих в учреждениях системы НПО, проявляя при этом необходимые профессионально важные качества.

Библиографический список

1. Романцев, Г.М. Профессионально-педагогическое образование России. Организация и содержание. – Екатеринбург: изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 1999.
2. Федоров, В.А. Профессионально-педагогическое образование в изменяющихся профессионально-педагогических условиях: научное обеспечение развития // Образование и наука. Известия Уральского отделения Российской академии образования. – 2008. – № 9.
3. Осипова, И.В. К вопросу о профессионально-педагогической компетентности педагога профессионального обучения / И.В. Осипова, О.В. Тарасюк // Вестник учебно-методического объединения по профессионально-педагогическому образованию. – Екатеринбург: изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2010. – Вып. 1 (44).
4. Маркова, А.К. Психология профессионализма. – М.: Международный гуманитар. фонд «Знание», 1997.
5. Омаров, А.М. Руководитель. – М., 1987.
6. Зеер, Э.Ф. Компетентностный подход как методологическая позиция обновления профессионального образования // Вестник учебно-методического объединения по профессионально-педагогическому образованию. – Екатеринбург: изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та. – 2005. – Вып. 1 (37).
7. Суркова, А.В. О формировании профессионально значимых качеств будущих специалистов. – М.: Издательский дом «Новый учебник», 2004.
8. Белкин, А.С. Компетентность. Профессионализм. Мастерство. Челябинск: ЮУКИ, 2004.
9. Бондаревская, Е.В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания / Е.В. Бондаревская, С.В. Кульневич. – М. - Ростов н/Д: Педагогика, 1999.
10. Базаров, Т.Ю. Компетенции будущего: Квалификация? Компетентность (критерии качества)? // www.tltsu.ru/publications/lecture_06.html.
11. Зимняя, И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5.
12. Каптерев, П.Ф. Избранные педагогические сочинения. – М., 1982.
13. Байденко, В.И. Компетентностный подход к проектированию государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования (методологические и методические вопросы). – М.: ИЦПКПС, 2006.
14. Зимняя, И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Авторская версия. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004.

Bibliography

1. Romancev, G.M. Professional'no-pedagogicheskoe obrazovanie Rossii. Organizaciya i sodержanie. - Ekaterinburg: izd-vo Ural. gos. prof. - ped. un-ta, 1999.
 2. Fedorov, V. A. Professional'no-pedagogicheskoe obrazovanie v izmenyayushchihsiya professional'no-pedagogicheskikh usloviyah: nauchnoe obespechenie razvitiya // Obrazovanie i nauka. Izvestiya Ural'skogo otdeleniya Rossijskoj akademii obrazovaniya. - 2008. - № 9.
 3. Osipova, I.V. K voprosu o professional'no-pedagogicheskoy kompetentnosti pedagoga professional'nogo obucheniya / I.V. Osipova, O.V. Tarasyuk // Vestnik uchebno-metodicheskogo ob'edineniya po professional'no-pedagogicheskomu obrazovaniyu. - Ekaterinburg: izd-vo Ros. gos. prof. -- ped. un-ta, 2010. - Vyp. 1 (44).
 4. Markova, A.K. Psihologiya professionalizma. - M.: Mezhdunarodnyj humanit. fond "Znanie", 1997.
 5. Omarov, A.M. Rukovoditel'. - M., 1987.
 6. Zeer, E.F. Kompetentnostnyj podhod kak metodologicheskaya poziciya obnoveniya professional'nogo obrazovaniya // Vestnik uchebno-metodicheskogo ob'edineniya po professional'no-pedagogicheskomu obrazovaniyu. - Ekaterinburg: izd-vo Ros. gos. prof. -- ped. un-ta. - 2005. - Vyp. 1 (37).
 7. Surkova, A. V. O formirovani professional'no znachimyh kachestv buduschih specialistov. - M.: Izdatel'skij dom "Novyj ucheb-nik", 2004.
 8. Belkin, A. . Kompetentnost'. Professionalizm. Masterstvo. Chelyabinsk: YuUKI, 2004.
 9. Bondarevskaya, E. V. Pedagogika: lichnost' v humanisticheskikh teoriyah i sistemah vospitaniya / E. V. Bondarevskaya, S. V. Kul'nevich. - M. - Rostov n/D: Pedagogika, 1999.
 10. Bazarov, T.Yu. Kompetencii buduschego: Kvalifikaciya? Kompetentnost' (kriterii kachestva)? // www.tltsu.ru/publications/lecture_06.html.
 11. Zimnyaya, I. A. Klyuchevye kompetencii - novaya paradigma rezul'tata obrazovaniya // Vysshee obrazovanie segodnya. - 2003. - № 5.
 12. Kapterev, P.F. Izbrannye pedagogicheskie sochineniya. - M., 1982.
 13. Bajdenko, V.I. Kompetentnostnyj podhod k proektirovaniyu gosudarstvennyh obrazovatel'nyh standartov vysshego professional'nogo obrazovaniya (metodologicheskie i metodicheskie voprosy). - M.: ICPKPS, 2006.
 14. Zimnyaya, I.A. Klyuchevye kompetentnosti kak rezul'tativno-celevaya osnova kompetentnostnogo podhoda v obrazovanii. Avtorskaya versiya. - M.: Issledovatel'skij centr problem kachestva podgotovki specialistov, 2004.
- Статья поступила в редакцию 26.06.11*

УДК 378

Ageev S.L. THE METHODOLOGY OF DEVELOPMENT THE PROFESSIONAL COMPETENCE OF A TEACHER OF PHYSICAL EDUCATION OF HIGH SCHOOL ON THE BASIS OF ORGANIZATIONAL AND PEDAGOGICAL CONDITIONS COMPLEX. The article discusses the rationale and content of the release of the complex organizational and pedagogical conditions improve professional competence of teachers of physical culture in the training system.

Key words: professional competence of the teacher of physical culture, organizational and pedagogical conditions for the development of professional competence of the teacher of physical culture.

С.Л. Агеев, ст. преп. ОГПУ, г. Оренбург, E-mail: pedagog@masu.ru

МЕТОДИКА РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГА ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ВУЗА НА ОСНОВЕ КОМПЛЕКСА ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ

В статье рассматриваются основания выделения и содержание комплекса организационно-педагогических условий повышения эффективности развития профессиональной компетентности педагога физической культуры в системе повышения квалификации.

Ключевые слова: профессиональная компетентность педагога физической культуры, организационно-педагогические условия развития профессиональной компетентности педагога физической культуры.

Результаты анализа деятельности преподавателей физической культуры г. Оренбурга и г. Магнитогорска свидетельствуют о недостаточной эффективности существующей системы развития профессиональной компетентности преподавателя. Мы считаем, что главной задачей при повышении эффективности этой деятельности является не изменение ее содержания, а создание четкого, логически выстроенного процесса развития.

Для эффективного построения процесса развития профессиональной компетентности педагога физической культуры, следует выделить ряд организационно-педагогических условий, так как эффективность любого педагогического процесса зависит от внешнего влияния и внутренних особенностей.

Проведенный нами эксперимент позволил установить, что для эффективной организации развития профессиональной компетентности педагога физической культуры и обоснования необходимости специально организованного процесса развития профессиональной компетентности необходимо организовать работу образовательного учреждения системы повышения квалификации, построенную на основе личностно-ориентированного подхода, который позволяет включить механизм общего и профессионально-го саморазвития личности и предполагает учет ценностных ориентаций, мотивации и их динамики в процессе профессионального становления.

Таким образом, источниками выделения организационно-педагогических условий эффективного развития профессиональной компетентности в муниципальном образовательном учреждении являются:

- анализ существующих направлений развития профессиональной компетентности личности педагога физической культуры;
- структура профессиональной компетентности педагога;
- практика профессиональной деятельности педагога.

На этой основе каждый исследователь может выделить собственные условия развития профессиональной компетентности специалиста любого профиля. При этом в преобладающем большинстве исследований они носят организационный характер. Наиболее типичными примерами являются комплексы условий, предложенные В.Л. Маришук и С.А. Гараниным.

В.Л. Маришук предлагает включить в комплекс условий: формирование достаточной мотивации, совершенствование общей и профессиональной культуры, наличие необходимого времени для творческого саморазвития, создание здорового морально-психологического климата в коллективе, изучение передового опыта [1].

С.А. Гаранин предполагает, что развитие профессиональной компетентности происходит при выполнении следующих условий: процесс организован непосредственно в коллективе,

разработаны средства психолого-педагогического мониторинга профессионального развития личности, психолого-педагогическое обеспечение осуществляется таким образом, чтобы создать рефлексивную среду [2].

Мы же выделяем комплекс организационно-педагогических условий повышения эффективности процесса развития профессиональной компетентности педагога физической культуры вуза, включающий в себя:

- соблюдение принципов личностно-ориентированного обучения с опорой на индивидуальный стиль деятельности преподавателя;
- ориентация преподавателя на творчество в профессиональной деятельности;
- осознание преподавателем цели развития профессиональной компетентности.

Совокупность этих условий позволяет строить процесс развития профессиональной компетентности на едином целостном основании – учете индивидуальных особенностей педагога физической культуры.

Для реализации этого комплекса условий каждый участник экспериментальной методики, реализуя себя как субъект деятельности, должен в процессе развития профессиональной компетентности самостоятельно выстроить «индивидуальную траекторию» – свою линию изменения профессиональной компетентности – в соответствии с психофизическими возможностями, способностями, ценностями, мотивацией, в условиях своей профессиональной среды, при консультирующей и координирующей роли куратора.

Основным критерием эффективности комплекса условий следует считать положительное изменение уровня деятельности педагога – переход от репродуктивного к реативному уровню профессиональной деятельности.

Основой процесса развития профессиональной компетентности является осознание педагогом цели своей деятельности и цели профессионального развития. Поэтому первые занятия на курсах повышения квалификации должны определять направление и перспективы внутреннего роста, укреплять профессиональную самооценку и психологическую защищенность педагога. Для работы на этом этапе можно использовать рефлексивные психологические упражнения, например такие как "Фотография". При этом педагогу предлагается мысленно перелистать свою жизнь как фотоальбом, выбрать один особо значимый кадр и описать его. На основании этой беседы педагогу предлагается ответить на следующие вопросы: «Чему я посвящаю собственную жизнь, хочу ли ее изменить?», «Могу ли я в полной мере удовлетворить свои потребности, реализовать возможности и способности в своей профессии? Что мне мешает?», «Испытываю ли я удовлетворение от результатов своего труда?», «Как я оцениваю свои

внутренние ресурсы? Чего мне не хватает? Чему хочу научиться? Какие "вложения" хочу сделать в себя, в свое будущее?».

Педагог должен понять себя как систему - увидеть совокупность входящих в вою жизнь элементов и связей между ними.

Знать себя - это означает, в первую очередь, знать свои ресурсы. Осмыслить их наличие можно с помощью построения и обсуждения диагностической карты, включающей оценку ресурсов - физические и душевные (здоровье), интеллектуальные, материальные, задатки, способности, черты характера, окружающие люди, умения и практические навыки

Этот момент дает возможность педагогу осознать степень удовлетворенности-неудовлетворенности собой и увидеть свои подлинные цели, ценности, устремления.

Цель руководителя группы слушателей курсов на данном этапе - найти в беседах с педагогами проблемно-конфликтную ситуацию, которая "запустит" рефлексию профессиональной компетентности и позволит осознать необходимость самодиагностики индивидуальных особенностей для эффективного развития профессиональной компетентности. Задача руководителя - направить процесс осознания и переосмысления реального уровня профессиональной компетентности в область созидания.

Особое внимание следует уделить анализу проведенных занятий, как со стороны педагога, так и со стороны руководителя группы, руководителей курсов.

На основании проведенных бесед педагог предлагает свои формулировки цели развития собственной профессиональной компетентности. Затем, анализируя диагностические данные и проведенные занятия, каждый педагог получает информацию о своих индивидуальных особенностях, проводит самооценку своих достоинств и недостатков, вместе с руководителем (или консультантом) разбирает наиболее вероятные профессиональные затруднения и рассматривает возможные пути их преодоления. На этой основе окончательно формулируется цель развития профессиональной компетентности.

Этап выбора цели и диагностический этап могут идти как последовательно, так и параллельно. Все мероприятия по выбору цели и диагностике мы считаем необходимым проводить в индивидуальном порядке.

С учетом результатов диагностики всех педагогов физической культуры - слушателей курсов повышения квалификации разрабатывается план групповых занятий, уменьшается или увеличивается количество занятий в каждом блоке в зависимости от результатов диагностики.

С учетом выделенных организационно-педагогических условий построение занятий рациональнее организовать на основе активных методов обучения в сочетании с традиционными формы учебной работы (лекции, семинары и т.д.). В ходе занятий педагога ставят в разные роли. И чем более они разнообразны, тем разностороннее развивается личность специалиста, мыслительная деятельность приобретает системный характер, вырабатывается гибкость мышления и действия. При преобладании активных методов обучения:

- процесс развития профессиональной компетентности более активен, благодаря наличию моментов неопределенности и неожиданности;

- происходит систематизация и активизация собственного опыта путем погружения в моделирование отдельных компонентов профессиональной деятельности;

- появляется возможность получить реальный практический опыт;

- вырабатываются творческие и исследовательские навыки;

- создается возможность быстро и эффективно трансформировать полученные в ходе обучения знания и навыки в специфику профессиональной деятельности.

При этом активные методы обучения должны создаваться целенаправленно для решения проблем, свойственных профессиональной деятельности конкретных педагогов на основе анализа деятельности. Каждому учебному содержанию долж-

ны соответствовать определенные активные методы обучения. Каждый активный метод обучения создается для совершенствования профессионального действия в определенном компоненте целостной деятельности.

Примерами активных методов могут служить следующие методы.

Рефлексивные упражнения - психологические тренинги на определение своего места в жизни и коллективе, на изучение элементов психофизики (внимание, чувства, воображение, память, мышление, воля).

Анализ практических ситуаций содержит ситуации-проблемы, которые необходимо разрешить и ситуации-оценки.

Перцептивно-ориентированный тренинг повышает чувствительность и интерес к другим членам группы. Участники учатся уточнять представления о себе через оценку других, учатся сопереживанию, соучастию, принятию друг друга.

Реферирование формирует умение самостоятельно добывать знания из различных источников и приобретать новые умения и навыки путем направленной работы со специальной литературой. Написание реферата направлено на углубленное изучение вопросов образовательных и специальных дисциплин.

Проблемные конференции и тематические круглые столы создают возможность обмена профессиональным опытом между педагогами, рассматривают отдельные проблемы деятельности. Эти методы решают противоречия между имеющимся практическим опытом и новыми требованиями, позволяют выбрать оптимальное решение определенных практических задач. Проблемные конференции предполагают обсуждение наиболее общих вопросов физического воспитания. Тематические круглые столы отличаются более специализированной направленностью вопросов и обсуждением их в малых группах, наиболее заинтересованными в решении рассматриваемых вопросов. В рамках круглого стола может проходить защита рефератов.

Исследователи отмечают, что коллективно генерировать идеи эффективнее, чем индивидуально. В этом суть метода «мозговой штурм». Диалог в условиях «мозговой атаки» снимает многие психологические барьеры взаимодействия. Основной принцип и правило этого метода - абсолютный запрет критики предложенных участниками идей и поощрение их максимального количества.

Ролевой тренинг включает принятие и выбор роли, следование роли, обмен ролями, открытие новых ролей. Здесь моделируются конфликтные случаи, означающие несовпадение точек зрения участников.

Практические задачи требуют от педагога принять решение в заданной ситуации и аргументировать свою точку зрения. Они в основном направлены на освоение методических правил по организации и планированию учебно-тренировочного процесса.

Все названные активные методы обучения в системе повышения квалификации предполагают полярность мнений слушателей и принимаемых ими решений. Большинство слушателей не владеют способами работы и мышления, необходимыми для решения возникающих задач. При этом требуется выполнение следующих правил:

- поддержка высокого эмоционального состояния всех участников;

- обеспечение наращивания процесса проблематизации;

- отслеживание и корректировка ненужных аффективно-эмоциональных состояний участников;

- ограничение возможности авторитарным лидерам коллектива выдать свое мнение за общее;

- изменение первоначального замысла и сюжета занятия при необходимости.

Использование указанных методов с учетом выделенных педагогических условий определило порядок реализации экспериментальной методики в ходе эксперимента:

- 1) определение проблемы исследования;

2) самонаблюдение за учебно-тренировочной деятельностью с целью выявления причин проблемно-конфликтной ситуации;

3) работа с научно-методической литературой по теме исследования с подготовкой обзора литературы в виде реферата;

4) поиск путей решения ситуации в процессе групповых занятий и выдвижение гипотезы, то есть предположения о возможных путях решения поставленной проблемы;

5) выбор формы развития профессиональной компетентности.

В процессе групповой и индивидуальной деятельности важным является активное использование обратной связи. Неизбежное появление трудностей при осуществлении выбранной траектории развития профессиональной компетентности требует постоянного использования механизмов рефлексии, осуществляемой в ходе совместной деятельности куратора, педагога и руководителей факультета.

Библиографический список

1. Маришук, В.Л. Педагогическое мастерство и педагогическая культура офицера – специалиста по физической подготовке и спорту / В.Л. Маришук, Г.А. Щуревич. – СПб.: ВИФК, 1993.
2. Гаранин, С.А. Самоконтроль и самооценка уровня педагогического мастерства учителя физической культуры: метод. рек. – Уссурийск: УГПИ, 1997.
3. Алфимов, Н.Н. О внутривузовской форме повышения квалификации педагогического состава физической культуры // Проблемы повышения квалификации специалистов по физической культуре и спорту в современных условиях (выпуск второй) / Н.Н. Алфимов, П.Н. Морозько, Б.Е. Лосин. – СПб.: ГАФК им. П.Ф. Лесгафта, 2001.
4. Шляпникова, В.В. Программно-содержательное обеспечение физкультурного образования в развитии профессионального самоопределения школьников: учеб.-метод. пособие. – Оренбург, 2011.

Bibliography

1. Marischuk, V. L. Pedagogicheskoe masterstvo i pedagogicheskaya kul'tura oficera - specialista po fizicheskoy podgotovke i sportu / V. L. Marischuk, G. A. Schurevich. - SPb.: VIFK, 1993.
2. Garanin, S. A. Samokontrol' i samoocenka urovnya pedagogicheskogo masterstva uchitelya fizicheskoy kul'tury: metod. rek. - Ussurijsk: UGPI, 1997.
3. Alfimov, N. N. O vnutrivuzovskoj forme povysheniya kvalifikacii pedagogicheskogo sostava fizicheskoy kul'tury // Problemy povysheniya kvalifikacii specialistov po fizicheskoy kul'ture i sportu v sovremennyh usloviyah (vypusk vtoroj) / N. N. Alfimov, P. N. Moroz'ko, B. E. Losin. - SPb.: GAFK im. P. F. Lesgafta, 2001.
4. Shlyapnikova, V. V. Programmno-soderzhatel'noe obespechenie fizkul'turnogo obrazovaniya v razvitii professional'no-go samoopredeleniya shkol'nikov: ucheb.-metod. posobie. - Orenburg, 2011.

Статья поступила в редакцию 26.06.11

УДК 378

Ageev S.L., Belikov V.A. **ORGANIZATIONAL AND PEDAGOGICAL CONDITIONS OF DEVELOPMENT PROFESSIONAL COMPETENCE OF TEACHER OF PHYSICAL EDUCATION IN THE TRAINING SYSTEM.** In this paper the questions of selection and development of conditions of improvement professional competence of teachers of physical culture in the training system are considered.

Key words: development of professional competence of the teacher of physical culture, organizational and pedagogical conditions for the development of professional competence of the teacher of physical culture.

С.Л. Агеев, ст. преп. ОГПУ, г. Оренбург; **В.А. Беликов**, зав. каф. МаГУ, г. Магнитогорск,
E-mail: pedagog@masu.ru

ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГА ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ В СИСТЕМЕ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ

В статье рассматриваются вопросы выделения и разработки условий повышения эффективности развития профессиональной компетентности педагогов физической культуры в системе повышения квалификации.

Ключевые слова: развитие профессиональной компетентности педагога физической культуры, организационно-педагогические условия развития профессиональной компетентности педагога физической культуры.

Эффективность профессионального образования студентов в значительной степени определяется уровнем их адаптации к условиям обучения в вузе и уровнем готовности педагогов к обеспечению этого уровня адаптации. Роль преподавателей в развитии адаптационного потенциала студентов, на наш взгляд, определяется комплексом организационно-педагогических условий развития профессиональной компетентности педагогов и степенью их реализации на практике.

Понятие «условия» трактуется в науке различным образом. В теории профессионального образования преобладает подход, в котором понятие «условие» трактуется в значении «среда», «обстоятельства», «обстановка», в которой пребыва-

ют и без которой не могут существовать предметы и явления [1].

С учетом анализа существующих определений, мы считаем, что условие есть существенный компонент педагогической системы, включающей в себя содержание, методы, приемы, средства и организационные формы образования, обеспечивающие эффективное решение поставленной задачи. В общем случае условие мы определяем как меру воздействия на среду или взаимодействия со средой.

Кроме того, ведя речь о педагогических условиях, мы будем понимать под необходимыми условиями те, которые обу-

словливают педагогическое явление, под достаточными – те, без которых педагогическая задача не может быть решена [2].

Под необходимыми и достаточными организационно-педагогическими условиями решения нашей проблемы мы понимаем образовательный комплекс взаимосвязанных и взаимообусловленных компонентов, обеспечивающих эффективность развития профессиональной компетентности преподавателей в образовательном процессе вуза.

Развитие профессиональной компетентности педагогов физической культуры обуславливает использование в образовательной практике вузов всего многообразия видов деятельности, обеспечивающих в итоге единство и комплексность позитивного преобразования социальных и биологических качеств человека на пути профессионального становления. При этом важнейшим фактором становления личности профессионала и оптимальной сочетаемости в ней социального и биологического являются физкультурно-спортивная деятельность и ее ценности.

В своем исследовании мы пришли к выводу, что развитие профессиональной компетентности предполагает:

- 1) адекватное восприятие педагогом окружающей действительности, самого себя и своей профессиональной деятельности;
- 2) адекватную систему отношений и общение с окружающими;
- 3) способность к деятельности, обучению, к организации досуга и отдыха;
- 4) способность к самообслуживанию и самоорганизации в коллективе;
- 5) изменчивость (адаптивность) поведения в соответствии с ролевыми ожиданиями других.

В нашей работе при определении понятия развития профессиональной компетентности мы учитываем подход В.В. Краевского, который считает, что развитие профессиональной компетентности – «это получение дополнительных знаний по базовой специальности и совершенствование профессиональных умений на основе осмысления собственной деятельности в свете полученных знаний» [3, с. 61]. Кроме того, развитие профессиональной компетентности трактуется как постоянное творческое обновление и развитие человека в целостной педагогической системе посредством овладения достижениями науки, передового опыта, собственной поисковой активности [1; 4].

Мы рассматриваем процесс развития профессиональной компетентности педагогов физической культуры как сложный и многосторонний процесс, как педагогическую систему, важную роль в которой играет система повышения квалификации. При этом в качестве теоретико-методологической стратегии развития профессиональной компетентности выступает комплекс методологических подходов – личностно-деятельностный, системный и компетентностный подходы.

Нельзя не отметить, что практика специального физкультурного образования характеризуется частичным переходом к непрерывному образованию. Создался целый «конгломерат» различных учебных заведений развивающих компетентность специалиста. В рамках формального (организованного в стенах учебных заведений и ведущего к получению полноценного диплома) образования это: заочные и вечерние средние специальные учебные заведения, заочные и дневные с вечерними и заочными отделениями высшие учебные заведения, факультеты и курсы переподготовки и повышения квалификации. Внеформальное обучение (необязательно заканчивающееся выдачей признанного документа) возможно на профессионально направленных и общекультурных курсах, центрах непрерывного образования, центрах образования взрослых, школах преподавателей, по телевидению, на различных курсах интенсивного обучения.

Но, согласно проведенным опросам, большинство педагогов физической культуры вузов и преподавателей муниципальных образовательных учреждений не мотивированы на повышение уровня профессиональной компетентности, и сле-

довательно не включаются в работу системы непрерывного образования, требующей финансовых и временных вложений.

Главной специфической особенностью физкультурно-спортивной деятельности является доступность, основанная на естественно-биологических предпосылках потребности личности в физических упражнениях и заключающаяся в формировании тех потребностей и способностей, освоении того общественного опыта и социальных ценностей, которые обладают наибольшей практической значимостью для личности, подготовки к труду и собственно эффективного труда.

В педагогике выделено большое количество различных педагогических условий, способствующих эффективности протекания процесса развития профессиональной компетентности педагогов. Их многообразие объясняется различиями в постановке цели и задач конкретного исследования, изменяющимися требованиями общества к подготовке специалистов и другими факторами. Однако, как правило, представленные условия охватывают отдельные стороны системы повышения профессиональной квалификации преподавателей. Кроме того, эти условия не имеют выраженной направленности на эффективное использование преподавателями возможностей физкультурно-спортивной деятельности.

Учитывая вышесказанное, при определении необходимых для решения выбранной нами проблемы исследования условий, мы руководствовались рекомендациями исследователей, которые считают, что успешность выделения условий зависит:

- от четкости определения конечной цели или результата, который должен быть достигнут;
- от понимания того, что совершенствование педагогического процесса достигается не за счет одного условия, а их взаимосвязанного комплекса;
- на определенных этапах педагогические условия могут выступать как результат, достигнутый в процессе их реализации.

При этом мы учитываем невозможность решения проблемы путем реализации одного какого-либо условия. Выделяя организационно-педагогические условия, мы исходили и из того, что развитие профессиональной компетентности педагогов физической культуры обеспечивается с активным участием педагогов и может быть продуктивной только при определенном комплексе условий.

Интеграция выделяемых условий с учетом цели и задач обеспечения эффективности подготовки педагогов вуза, а также анализ существующих подходов к выделению различных комплексов организационно-педагогических условий позволили нам выделить следующий комплекс условий:

- соблюдение принципов личностно-ориентированного обучения с опорой на индивидуальный стиль деятельности преподавателя;
- ориентация преподавателя на творчество в профессиональной деятельности;
- осознание преподавателем цели развития профессиональной компетентности.

Основанием теоретической концепции разработки и реализации данного комплекса организационно-педагогических условий являются закономерности и принципы управления образовательными системами, которые связаны с общими закономерностями социального управления и раскрывают сущность отношений управления, природу связи между управляемой и управляющей подсистемами.

С учетом выделенных нами условий процесс повышения квалификации должен обеспечивать:

- 1) выявление фактического уровня профессиональной компетентности преподавателей в области физической культуры;
- 2) определение ценностной значимости и цели развития профессиональной компетентности педагогов;
- 3) определение и реализацию путей развития профессиональной компетентности педагогов.

Таким образом, на основе теоретического и экспериментального исследования пришли к выводу о необходимости

и возможной достаточности предлагаемого комплекса организационно-педагогических условий эффективности развития профессиональной компетентности педагогов.

Экспериментальная методика реализации разработанного нами комплекса организационно-педагогических условий,

обеспечивает эффективное развитие профессиональной компетентности педагогов. Реализация основных положений методики обеспечивает поэтапный характер повышения уровня профессиональной деятельности педагогов в условиях образовательного процесса в вузе.

Библиографический список

1. Андреев, В.И. Педагогика: Учебный курс для творческого саморазвития. – Казань: Центр инновационных технологий, 2000.
2. Найн, А.Я. Рефлексивное управление образовательным учреждением: теоретические основы: монография. – Шадринск: Изд-во ПО “Исеть”, 1999.
3. Краевский, В.В. Проблемы научного обоснования обучения (методологический анализ). – М.: Педагогика, 1977.
4. Доровских, И.Г. Методика формирования готовности будущих педагогов к использованию средств адаптивной физической культуры. – Шадринск: Издательство ШГПИ, 2005.
5. Бальсевич, В.К. Физическая культура: молодежь и современность / В.К. Бальсевич, Л.И. Лубышева // Теория и практика физической культуры. – 1995. – № 4.
6. Беликов, В.А. Философия образования личности: Деятельностный аспект. – М.: Владос, 2004.
7. Коровин, С.С. Дидактические основы физического образования / С.С. Коровин, П.П. Тиссен, Н.В. Мишнаевский. — Оренбург: Изд-во ОГПУ, 1999.

Bibliography

1. Andreev, V. I. Pedagogika: Uchebnyj kurs dlya tvorcheskogo samorazvitiya. - Kazan': Centr innovacionnyh tehnologij, 2000.
2. Najn, A. Ya. Refleksivnoe upravlenie obrazovatel'nym uchrezhdeniem: teoreticheskie osnovy: monografiya. - Schadrinsk: Izd-vo PO “Iset”, 1999.
3. Kraevskij, V. V. Problemy nauchnogo obosnovaniya obucheniya (metodologicheskij analiz). - M.: Pedagogika, 1977.
4. Dorovskih, I. G. Metodika formirovaniya gotovnosti buduschih pedagogov k ispol'zovaniyu sredstv adaptivnoj fizicheskoj kul'tury. - Shadrinsk: Izdatel'stvo ShGPI, 2005.
5. Bal'sevich, V. K. Fizicheskaya kul'tura: molodezh' i sovremennost' / V. K. Bal'sevich, L. I. Lubysheva // Teoriya i praktika fizicheskoy kul'tury. - 1995. - № 4.
6. Belikov, V. A. Filosofiya obrazovaniya lichnosti: Deyatel'nostnyj aspekt. - M.: Vlados, 2004.
7. Korovin, S. S. Didakticheskie osnovy fizicheskogo obrazovaniya / S. S. Korovin, P. P. Tissen, N. V. Mishnaevskij. - Orenburg: Izd-vo OGPU, 1999.

Статья поступила в редакцию 26.06.11

УДК 378

Plotnikova E.B. **CONCEPTUAL FOUNDATIONS OF DEVELOPMENT THE INTELLECTUAL CULTURE OF STUDENTS IN THE PROCESS OF SOCIAL AND HUMANITARIAN EDUCATION.** This article introduces the concept development the intellectual culture of the students in humanitarian work of professional higher education training. Conceptual foundations of the phenomenon contain the description the author's plan; refine the process of development of intellectual culture of the students as social and educational systems.

Key words: intellectual culture of the humanities students, organized intellectual socialization and knowledge experience of students, integration of educational components of the didactic process in the institution, examining student projects, modeling of social and cultural rationality training.

Е.Б. Плотникова, проф. МаГУ, г. Магнитогорск, E-mail: plotnikova747@mail.ru

КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ОСНОВАНИЯ РАЗВИТИЯ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ СОЦИАЛЬНО-ГУМАНИТАРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В данной статье представлена концепция развития интеллектуальной культуры студентов гуманитарного направления профессиональной вузовской подготовки. Концептуальные основания исследуемого явления содержат описание авторского замысла, уточнения процесса развития интеллектуальной культуры студентов как социально-педагогической системы.

Ключевые слова: интеллектуальная культура студентов-гуманитариев, организованная интеллектуальная социализация и метаэпистемный опыт студентов, укрупнение воспитательной компоненты дидактического процесса в вузе, экспертирование студенческих проектов, обучение моделированию социально-культурной рациональности.

Концепция социально-педагогической системы развития интеллектуальной культуры студентов-гуманитариев отражает положения теории интеллектуальной социализации личности, в основе которой такое организованное преобразование интеллектуального опыта обучающихся, которое в условиях набирающей темп интеллектуализации профессиональной деятельности необходимо и возможно для эффективного решения гуманитарных задач общества.

Методология данной концепции представлена общенаучным и конкретно-научным уровнями, совокупностью системного, социально-педагогического, средово-институционального подходов к ее решению; теорий: систем, культуры, организации, деятельности, информации, коммуникации, когнитивной эволюции; средств метауровневой организации образования.

Философский уровень методологии развития интеллектуальной культуры студентов-гуманитариев отражает определе-

ние и группировки сущностных характеристик обучающихся как личностей с признаками трансцендентального субъекта познания, готовых к постижению гуманитарной истины средствами интеллектуальных технологий.

Социологический уровень обеспечивает структурирование в системе развития интеллектуальной культуры студентов-гуманитариев состав и статусы ее участников, определение их роли в структуре общественных отношений, способы коммуникаций.

Культурологический уровень методологии позволяет выявить и обосновать признаки принадлежности студентов к субкультуре интеллектуальной элиты через совокупность целей, ценностей и требований людей, управляющих в обществе информацией и знаниями, а также инновационными процессами и проектной деятельностью.

В последнем актуализируется также и педагогический уровень методологии. Он включает в себя систему подходов, принципов и методов педагогики высшей школы, применительно к развитию интеллектуальной культуры студентов в учреждении социально-гуманитарного образования.

Системный подход к развитию интеллектуальной культуры студентов-гуманитариев представлен системой взаимосвязанных подсистем внутренней и внешней среды образовательного учреждения, реализующих задачи рассматриваемого процесса. Сущность подхода применительно к рассматриваемому процессу состоит в том, что развитие интеллектуальной культуры студентов есть совокупность взаимодействий обучающихся с внешней и внутренней реальностью образовательного учреждения, связанных общими ценностями. Ценности индивида и ценности группы, общности в этих взаимодействиях совпадают, они являются источниками скрепления части и целого.

Социально-педагогический подход уточняет социально-педагогическую направленность системы развития интеллектуальной культуры студентов, позволяет определить значение принципа преемственности традиционной и инновационной педагогических методик интеллектуального воспитания личности. Инновации в интеллектуальном воспитании студентов связаны с новой информационной революцией, с развитием источников (средств) обогащения человека знаниями. Традиционными же в нем остаются функции (цели) обучения применению знаний в действии.

В контексте средово-институционального подхода определяется стратегия и совокупность принципов повышения эффективности среды, в которой решаются задачи развития интеллектуальной культуры студентов. Здесь актуальны реальные и виртуальные средства, асинхронные и синхронные формы интеллектуального взаимодействия, новейшие (онлайн-овые) технологии доступа обучающихся к знаниям, которые не исключают и традиционных (аудиторных).

Теория систем (Л. Берталанфи, П.К. Анохин, В.С. Кухтин, В.А. Трапезников, В.Г. Афанасьев, Д.М. Гвишиани и др.) – методологическая основа концепции – позволила провести дифференциацию подсистемных блоков системы, объяснить значение связей между блоками, конкретизировать гомеостатическое значение этих связей, обеспечивающее динамическое равновесие свойств и состояний системы. Источником постоянного развития системы является диалектическая противоречивость процессов направляемой и стихийной интеллектуальной социализации студентов; закон перехода количественных изменений в качественные, динамический закон.

В контексте теории организации (А. Богданов, Д.Г. Мид, Г. Блюмер, Э. Гоффман, Э.А. Смирнов, Б. Мильнер, Т. Лукман, Ж.-Ф. Лиотар, П. Лоуренс, Дж. Сталкер, Т. Бернс и др.) были определены целевые и структурно-функциональные особенности нашей системы, факторы эффективного взаимодействия элементов, способствующие установлению степеней организованности и управляемости системы, поддержанию важнейшего ее свойства – целостности. На основе положений теории организации были определены педагогические условия развития интеллектуальной культуры студентов-гуманитариев: укрупнение воспитательной компоненты про-

цесса обучения студентов, целевое экспертирование студенческих проектов, обучение моделированию структур социально-культурной рациональности.

Теория культуры (Б. Малиновский, Дж. Фрезер, А. Белик, Э. Тайлор, Г. Спенсер, В. Шмидт др.) повлияла на открытие в интеллектуальной культуре ее сущности, общих законов и функций, факторов, детерминирующих процесс ее развития, соотношение познавательной, методологической, художественно-творческой культуры, культуры мышления и речи, культуры деятельности с интеллектуальной культурой. С помощью положений данной теории стало возможным обнаружение в интеллектуальной культуре места понятий: «языковая личность» (специфический тип человека, обладающего культурной ментальностью, системой ценностей, придерживающихся языковых, поведенческих и коммуникативных норм, потенциально способный к межкультурному взаимодействию); «ценностные ориентации» (совокупность убеждений и представлений студентов об окружающем мире, позволяющих ранжировать предметы и явления по их значимости для жизни); «культурная компетенция» (совокупность знаний и навыков, обеспечивающих понимание ценностных установок, психологических особенностей, социокультурной идентичности, свойственной определенной культуре).

На основе положений теории деятельности (А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, А.В. Запорожец, П.И. Зинченко, А. Маслоу, Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин и др.) были обозначены цели и пути развития: потребности эффективного использования студентами интеллектуального ресурса в профессии, активного и инициативного овладения соответствующими ценностями и отношениями. Выделилось в ходе анализа теоретических положений понятие о стиле деятельности специалиста гуманитарного профиля (его функциях как духовно-практической ценности, логико-методологического феномена, регулятора социальной культуры, с помощью которого определяется отношение специалиста к чему-либо).

Исходя из теории социализации в виде концепции понимания социализации как индивидуально-личностных изменений (Дж. Коулмен); концепции социального научения (Б. Скиннер); а также концепций социализации как трансмиссии культуры (И. Кон), социализации как экологии человеческого развития (У. Бронфенбреннер), в разработанной нами концепции определено содержание факторов развития интеллектуальной культуры студентов; выявлены свойства стихийности и управляемости интеллектуального опыта студентов; на таком объективно существующем факторе как «порог интеллектуальной социализации», методов и средств его организованного преодоления.

Определенную роль в разработке нашей концепции выполняли положения теорий информации и коммуникации.

Теория информации (А. Урсул, К. Шеннон, Р. Шафранский, Э. Тоффлер, Дж. Стайн и др.) способствовала раскрытию в понимании сущности развития интеллектуальной культуры студентов важнейшего фактора – работе с информацией, со способами ее передачи устным, письменным и другим путем. Положения теории способствовали уточнению функций студентов как представителей элиты – людей, способных на основе информации создавать новое знание, насыщать его интеллектуальным потенциалом разных культур.

По результатам обращения к теории коммуникаций (Г.Г. Почепцов, Ю. Хабер-мас, М. Маклюэн, К. Левин, Г. Бетсон, Дж. Лаккоф, П. Ершов, Э. Нозль-Нойман и др.) был установлен важнейший смысл интеллектуальной культуры – коммуникативный. Основанием явилось утверждение, что культура есть коммуникация, а коммуникация – есть культура. И то, и другое включает в себя такие признаки интеллектуальной культуры как «преодоление барьеров коммуникации», «дискурсивный диалог», «эмпатическое слушание», «коммуникативные компетенции».

Проанализировав средства метауровневой организации образования (В. Сааков, Н.Б. Мечковская, Б. Боденхаммер и М. Холл, А.П. Наумкин, В.А. Шаповалов, В.И. Ка-ширин,

П.Т. Лукашевич, А.Д. Цедринский, Ю.А. Лебедев, Г.П. Щедровицкий, И.А. Ге-расимова и др.) мы пришли к выводу о том, что контекстом процесса развития интеллектуальной культуры студентов является надпредметное осмысление изучаемых объектов и явлений. Представителями теории когнитивной эволюции и творчества изучается вопрос соотношения ментальности и культуры. Актуализируется в исследованиях цель формирования у обучающихся знания о знаниях [1]. Это отражает метауровень образования и, как считают авторы, вполне касается дисциплин гуманитарной направленности. Нам же обращение к средствам метауровневой организации образования позволило сосредоточить внимание на понятии о трансцендентальной реальности как пространстве жизнедеятельности интеллектуальной культуры студентов и определить круг ориентирующих соответствующую педагогическую деятельность понятий: метадискурса, метатеоретического знания, метасостояния мышления и проч. Студент-гуманитарий, чья интеллектуальная деятельность соответствует метауровню, способен довести осваиваемые им в вузе гуманитарные технологии до понимания в контексте: кода гуманитарной культуры (матрицы ценностей); научных конвенций гуманитаристики (множества научных высказываний, истинность которых четко зафиксирована или предполагает четкую фиксацию в виде аксиом, метафор, целей, требований и проч.); способов оценки истинности гуманитарного знания на основе консенсуса среди гуманитариев (относительного, ситуативного, детерминированного практическими потребностями развития общества).

Основная идея концепции заключается в утверждении, что развитие интеллектуальной культуры студентов-гуманитариев представляет собой такую социально-педагогическую систему, в которой эффект резонанса когнитивных и гуманитарных, а также рыночных ценностных ориентаций обучающихся повышает эффективность познавательной, творческой и пробной практической деятельности.

За основу в раскрытии социально-педагогической системы развития интеллектуальной культуры студентов-гуманитариев нами приняты следующие положения:

1) студент-гуманитарий – это объект социально-педагогического влияния, но в процессе развития интеллектуальной культуры он становится субъектом самовлияния;

2) развитие интеллектуальной культуры студентов-гуманитариев осуществляется в атрибутивной структуре целостного педагогического процесса, состоящего из:

- динамически устойчивых педагогических стратегий (выполняющих функцию механизма саморегуляции системы, ее нормативно-методологического обеспечения);

- целевого зерна (выполняющего функцию источника системы, ее результативно-оценочного обеспечения);

- совокупности педагогических условий, отражающих организационно-содержательный компонент системы;

- совокупности педагогических технологий, определяющих пути эффективной реализации системы, выполняющих функцию ее организационно-методического обеспечения;

3) социально-педагогическая система развития интеллектуальной культуры студентов-гуманитариев является частью социально-педагогического пространства, в котором происходит «слияние» систем научного творчества и профессиональной гуманитарно-технологической практики студентов.

Компонентами социально-педагогической системы развития интеллектуальной культуры студентов в процессе социально-гуманитарного образования являются: нормативно-методологический, организационно-содержательный, методический и критериально-оценочный.

1. Нормативно-методологический компонент системы – это уровень подсистемы исходных концептуальных оснований социально-педагогической системы, через которые раскрывается ее сущность и функции, подходы и принципы: 1) исходными сущностными характеристиками социально-педагогической системы развития интеллектуальной культуры студентов являются ее: морфология (состав, структура); аксиология (ценности, мотивы, отношения); аксиоматика (мно-

жество исходных положений теории о свойствах и отношениях базовых или производных абстрактных объектов); праксиология (развитие, функционирование); онтология (характеристики свойств и состояний); 2) социально-педагогическая система развития интеллектуальной культуры студентов призвана решить проблему структурирования отношений между развитием стихийного и организованного интеллектуального опыта обучающихся; определения конвенций и эталонов контролируемой интеллектуальной деятельности, регламентированной целями, ценностями и требованиями когнитивной и гуманитарной, а также рыночной культур.

Раскрывая основное содержание разработанной нами концепции мы пришли к выводам:

- развитие интеллектуальной культуры студентов-гуманитариев – часть более крупной (социально-гуманитарной) системы и имеет закономерную зависимость от характера составляющих ее элементов (подсистем);

- развитие интеллектуальной культуры студентов-гуманитариев обратно пропорционально процессам массовой социальной интеллектуализации и направляемой интеллектуальной социализации обучающихся, высшим уровнем которой является метарефлексивный аналитический опыт; оно представляет собой *адаптивно-функцио-нальную модель* социально-гуманитарного образования, направленную на преобразование (в значении окультуривание) интеллектуальной деятельности обучающихся в условиях интенсивной интеллектуализации масс, развития в обществе новых (рыночных) отношений и связанных с ними когнитивных потребностей.

2. Организационно-содержательный компонент системы – это уровень подсистемы педагогических условий реализации социально-педагогической системы.

Социально-педагогическая система развития интеллектуальной культуры студентов-гуманитариев обеспечивается реализацией таких педагогических условий, необходимыми из которых являются: совокупность стратегически обусловленных педагогических действий, направленных на достижение поставленной цели укрупнения воспитательной компоненты процесса обучения студентов; достаточными – совокупность тактически обусловленных, разработанных и внедренных в образовательный процесс авторских программ, методических пособий, подкрепляющих педагогические действия, направленные на достижение цели экспертирования студенческих проектов, обучения студентов моделированию структур социально-культурной рациональности.

Укрупнение воспитательной компоненты процесса обучения студентов отвечает глобальным целям функционирования интеллектуальной культуры учащейся молодежи – необходимости в преобразовании общности, в согласовании конвенций и эталонов интеллектуальной деятельности, реализации экогуманистических и метасредств информатизации пространства; утверждению рационализма как идеологии гуманизма. Целевоеэкспертирование студенческих научных и художественно-творческих проектов отвечает целям повышения интеллектуальной ответственности учащейся молодежи за последствия познавательной, творческой и пробной практической деятельности. Обучение студентов моделированию структур социально-культурной рациональности нацелено на повышение готовности будущих служащих к эффективному решению профессиональных задач.

3. Методический компонент системы – развитие интеллектуальной культуры студентов-гуманитариев обеспечивается педагогическими технологиями. Функция данных технологий – преобразующая. Мы утверждаем, что: а) развитие интеллектуальной культуры студентов-гуманитариев осуществляется, если дидактический процесс носит характер воспитывающего; б) развитие интеллектуальной культуры студентов-гуманитариев осуществляется, если интеллектуальное воспитание в дидактическом процессе включает в себя механизмы организационного обучения; в) развитие интеллектуальной культуры студентов-гуманитариев осуществляется, если дидактический процесс имеет побудительно-мотивирующий характер.

Педагогические технологии развития интеллектуальной культуры студентов-гуманитариев – это технологии работы со взрослыми людьми. Их реализация предполагает соблюдения андрагогических правил обучения. Адаптированный к использованию в педагогических технологиях развития интеллектуальной культуры студентов-гуманитариев вариант существующих правил имеет следующие формулировки: в обучении гуманитариев следует поддерживать и развивать разумно-критическое отношение к попыткам руководить ими; мировоззренческие позиции обучающихся, через призму которых оценивается любая поступающая информация, следует корректировать в соответствии с целями, ценностями и требованиями социально-гуманитарной системы; при создании интеллектуального фона образовательного процесса не следует отрицать прагматическое отношение обучающихся к получаемым знаниям; в организации образовательного процесса необходимо поддерживать стремление обучающихся получить от учебы моральное удовлетворение.

3. Критериально-оценочный компонент системы – это уровень подсистемы преобразованного результата социально-педагогической системы – включает в себя показатели – интеллектуальной компетентности, интеллектуальной воспитанности, интеллектуальной чувствительности студентов.

Диагностические методики результата включают в себя: шкалирование уровневых показателей; формализацию уровневых показателей; функциональный анализ и интерпретацию уровневых показателей; построение прогнозных сценариев реализации уровневых показателей.

Социально-педагогическая система развития интеллектуальной культуры студентов гуманитарного направления профессиональной вузовской подготовки имеет смешанный тип, представляет собой диалектическое единство искусственного и естественного объектов, внешних и внутренних факторов организации. Искусственным объектом системы является наличие объективных обстоятельств, способных непрерывно и разнообразно оказывать на нее влияние. Естественным объектом выступает контролируемое социально-педагогическое пространство вуза. Внутренняя организация системы предполагает конкретизацию ее целевого зерна – описания структуры и функций процесса развития интеллектуальной культуры студентов. Внешняя – представлена совокупностью факторов интеллектуальной социализации студентов.

Источником развития системы выступают противоречия:

- между потребностью государства и общества в эффективном функционировании социально-гуманитарной сферы, ее соответствием запросам населения и недостаточностью понимания места и роли в этом интеллектуальной культуры конкретной личности;

- между потребностью государства и общества в работнике, готовом рационально и ответственно использовать свой интеллектуальный ресурс в решении гуманитарных задач и существующими условиями, не обеспечивающими должный уровень профессиональной подготовки в учреждении социально-гуманитарного образования;

- между потребностью учреждения социально-гуманитарного образования в систематизированном теоретическом и методическом обеспечении развития интеллектуальной культуры студентов и недостаточной сформированностью представлений об этом у педагогов и руководителей образовательного процесса;

- между потребностью лиц, обучающихся в вузе по направлению профессиональной гуманитарной подготовки, в педагогической поддержке процесса интеллектуальной социализации и недостаточностью понимания в этом их собственной роли и участия.

Определяя границы системы, отметим необходимость выделения ее объекта и предмета. Объектом (то, что находится вне сознания и развивается по своим законам), по нашему мнению, выступает образовательный процесс социально-гуманитарного вуза, факультета. Предметом (выделенная часть реальности, имеющая практический интерес) является социально-педагогическая система развития интеллектуаль-

ной культуры студентов, обучающихся в вузе по направлению профессиональной гуманитарной подготовки [2].

Центральное звено системы – направляемая интеллектуальная социализация студентов, детерминированная явлением массовой социальной интеллектуализации. Массовая социальная интеллектуализация – это процесс привлечения широких слоев населения к обучению, которое включает в себя формирование у обучающихся научных знаний, приобщение к системам когнитивных ценностей, к освоению классических и новейших интеллектуальных технологий. Направляемая интеллектуальная социализация – это процесс организованных педагогических мер, обеспечивающих выполнение задач интеллектуального воспитания индивида, преобразования его интеллектуального опыта. Направляемая интеллектуальная социализация студентов-гуманитариев, представляет собой процессы освоения и присвоения адресатом целей, ценностей и требований когнитивной и гуманитарной, а также рыночной культур, направленный на повышение эффективности познавательной, творческой и пробной практической деятельности в контексте профессиональных задач.

Массовая социальная интеллектуализация и направляемая интеллектуальная социализация студентов-гуманитариев – имеют ряд следующих закономерностей обратной связи:

- развитие понимания в обществе, что сегодня основной прибавочный продукт производится не в материальном, а в интеллектуальном секторе экономики, что все большее число трудоспособных людей занято в этом секторе, влечет за собой повышение уровня потребности будущих специалистов эффективно использовать свой интеллектуальный ресурс, овладеть соответствующими технологиями, ценностями и отношениями;

- повышение уровня потребности будущих специалистов эффективно использовать свой интеллектуальный ресурс, овладеть соответствующими технологиями, а также ценностями и отношениями, влечет за собой необходимость адекватного педагогического реагирования, создания условий для перехода потребности в возможности;

- за повышением уровня педагогического реагирования на потребность студентов эффективно использовать свой интеллектуальный ресурс, овладеть соответствующими технологиями, ценностями и отношениями, следует понимание механизмов успешной интеллектуализации их профессиональной деятельности, развитие эффективных форм реализации знаний, умений и личностных качеств.

Целью и результатом системы является переход студентов на более высокий, качественно отличный от первоначального уровень интеллектуальной культуры, который определяется: интеллектуальной компетентностью, интеллектуальной воспитанностью и интеллектуальной чувствительностью обучающихся.

История отечественной педагогики показывает, что воспитание является системообразующим звеном в сумме элементов социально-педагогической деятельности. Будем рассматривать его как составную часть более крупного процесса, компонентами которого являются также социализация и развитие.

Социализация – это процесс овладения человеком теми ценностями, отношениями и умениями, которые данное общество считает необходимыми для участия личности в общественной жизни [3].

Интеллектуальная социализация – процесс овладения человеком интеллектуальными ценностями, необходимыми для реализации актуальных для общества профессиональных задач. Интеллектуальная социализация студентов-гуманитариев – это процесс овладения студентами когнитивными, гуманитарными и рыночными ценностями, необходимыми для эффективной реализации мыслительного опыта в решении задач гуманитарного познания и творчества.

Развитие интеллектуальной культуры студентов является следствием взаимодействия между контролируемой, относительно контролируемой и неконтролируемой интеллектуальной социализацией обучающихся, выраженной наличием в

процессах устойчивой обратной связи. Обратная связь зафиксирована в: *уровнях* результата интеллектуальной социализации студентов (теоретический, технологический, творческий); *характере* процесса интеллектуальной социализации студентов (системообразующий, преобразующий, адаптирующий); *типах* доминирующего механизма интеллектуальной социализации студентов (обогащение житейского, академического и функционального интеллектуального опыта). Происходит развитие интеллектуальной культуры студентов в социально-педагогическом пространстве вуза, состоящем из следующих *подсистем*: управления вузом, организации научно-исследовательской деятельности; организации учебной деятельности студентов и практик; художественно-творческой деятельности; связи с общественностью, международных связей.

Качество специально организованного педагогического пространства зависит от того, насколько точно разработаны и применяются его критерии. В нашей концепции это критерии: когнитивно-информационный; мотивационно-ориентационный; рефлексивно-деятельностный.

Когнитивно-информационный критерий включает в себя совокупность усваиваемых *знаний* обучающихся (характеризуется показателями интеллектуальной компетентности студентов): о социально-гуманитарной сфере, ее целях, ценностях, требованиях; об интеллектуальных технологиях, применяемых в социально-гуманитарной сфере, способах их эффективного применения этих технологий в рыночных условиях; о программах развития социально-гуманитарной сферы, например, моделирования социально-культурных процессов объектов; об индивидуальном и коллективном интеллектуальном опыте, необходимом для успешного решения гуманитар-

ных задач. С помощью этих знаний студент может: а) балансировать между академической, житейской и функциональной осведомленностью; б) выражать в том или ином виде деятельности чувство причастности к когнитивной, гуманитарной и рыночной культурам; в) демонстрировать свой компетентностный потенциал.

Мотивационно-ориентационный критерий включает в себя совокупность *личностных качеств* обучающихся (определяется показателями интеллектуальной воспитанности студентов): разумной эгоистичностью; личной ответственностью; интеллектуальной интерактивностью; творческой инициативностью; коммуникабельностью; перцептивностью; профессиональной перспективностью.

Рефлексивно-деятельностный критерий раскрывается через группы *умений* студентов (включает в себя совокупность показателей интеллектуальной чувствительности студентов): адекватно реагировать на акты педагогического влияния, понимания смыслов педагогического взаимодействия; опредмечивать цели, ценности, требования интеллектуальной культуры в познавательной, творческой и пробной практической деятельности; опережающе реагировать на проблемы социально-гуманитарной сферы.

Все сказанное выше говорит о том, что развитие интеллектуальной культуры студентов-гуманитариев сегодня является необходимой социально-педагогической системой, входящей в систему более крупного порядка – социально-культурную. Создание данной социально-педагогической системы выступает условием наиболее эффективного решения важной государственно-общественной проблемы – рациональной и безопасной реализации гуманитарных технологий в обществе.

Библиографический список

1. Когнитивная эволюция и творчество / под ред. И.П. Меркулова. – М., 1995.
2. Лебедев, С.А. Философия науки: краткая энциклопедия (основные направления, концепции, категории). – М., 2008.
3. Каптерев, А.И. Менеджмент знаний: от теории к технологиям. – М., 2005.

Bibliography

1. Kognitivnaya jvolyuciya i tvorchestvo / pod red. I. P. Merkulova. - M., 1995.
2. Lebedev, S. A. Filosofiya nauki: kratkaya jnciklopediya (osnovnye napravleniya, koncepcii, kategorii). - M., 2008.
3. Kapterev, A. I. Menedzhment znaniy: ot teorii k tehnologiyam. - M., 2005.

Статья поступила в редакцию 26.06.11

УДК 316.62

Danelchenko T.A. PEDAGOGICAL CONDITIONS OF ACTIVATION EDUCATIONAL AND RESEARCH ACTIVITY AS A MEAN OF DEVELOPMENT CREATIVE POTENTIAL OF JUNIOR SCHOOL STUDENTS. In the article founded the set of pedagogical conditions for forming a favorable environment for the effective functioning of the model, enhancing teaching and research activities as a mean of developing the creative potential of younger students, defined the role of teachers represented in terms of scientific and methodical support of the development process of the creative potential of school students.

Key words: creativity potential of school students, strengthening teaching and research activities, development of creative potential of younger students, scientific and methodological support, pedagogical conditions.

Т.А. Данельченко, руководитель отдела мониторинговых исследований Челябинского института переподготовки и повышения квалификации работников образования, г. Челябинск, E-mail: danielchenko@yandex.ru

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ АКТИВИЗАЦИИ УЧЕБНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК СРЕДСТВА РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

В статье обоснована совокупность педагогических условий, образующих благоприятную среду для эффективного функционирования модели активизации учебно-исследовательской деятельности как средства развития творческого потенциала младших школьников; определена роль представленных педагогических условий в научно-методическом обеспечении процесса развития творческого потенциала младших школьников.

Ключевые слова: творческий потенциал младших школьников, активизация учебно-исследовательской деятельности, развитие творческого потенциала младших школьников, научно-методическое обеспечение, педагогические условия.

Переход современного российского общества к новому состоянию, его интеграция в мировое образовательное пространство настоятельно требуют от граждан России готовности к эффективному использованию способностей и реализации личностного потенциала в новых социально-экономических условиях. Несомненно, этому процессу способствует переход системы образования на современную модель. Его характерной особенностью является введение федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования. Одним из требований, предъявляемых в данном нормативном документе к результатам образования, является развитие творческого потенциала учащихся, в частности младших школьников. Подтверждение этой позиции мы находим и в национальной образовательной инициативе «Наша новая школа». В ней стратегические задачи развития образовательного учреждения, эффективность его работы в условиях формирования современной модели образования, определяются тем, в какой мере образовательный процесс обеспечивает развитие творческих способностей каждого ученика, формирует творческую личность и готовит ее к познавательной и созидательной деятельности.

Таким образом, развитие творческого потенциала учащихся в настоящий момент становится одной из главных стратегий и принципов современной педагогической практики.

В своем исследовании мы исходили из понимания творческого потенциала младших школьников как части более общей категории – «потенциал личности», который рассматривается в педагогической литературе как сущностная характеристика человека, отражающая совокупность его врожденных и приобретенных способностей относиться к окружающей действительности, определяющей норму его возможного реагирования на социально-педагогические условия. В научных изданиях и диссертационных исследованиях описываются различные виды потенциала личности. Не ставя перед собой задачи их классификации, в своем исследовании мы рассматриваем творческий потенциал как разновидность потенциала личности, отличительной особенностью которого является его творческая направленность, сущность которой раскрывает понятие «творчество». Важными для нашего исследования являются, во-первых, представления о личности человека как о творческом существе, для которого характерны социальная значимость созидательной деятельности, её новизна и неповторимость, а во-вторых, утверждения о том, что личность – это человек, обладающий определенным творческим потенциалом. В нашем понимании, творческий потенциал – это интегративное свойство личности младшего школьника, отражающее совокупность его реализованных возможностей и скрытых возобновляемых резервов, обеспечивающее готовность к участию в новых видах деятельности, направленных на получение объективно и субъективно новых образовательных результатов. Характер проявления свойств личности младшего школьника зависит от конкретных характеристик действительности, в которых он оказывается, и от него самого: его личностно-значимого отношения к деятельности, самостоятельности в выборе видов деятельности, в поступках, принимаемых решениях и удовлетворенности самореализацией. Можно утверждать, что младший школьный возраст является наиболее благоприятным и значимым периодом для возникновения новых условий развития творческого потенциала личности. Важную роль в этом развитии играет начальная школа: у младших школьников воспитываются любознательность, самостоятельность, активность, инициатива; формируются умения наблюдать и анализировать явления, проводить сравнения, обобщать факты, делать выводы, критически оценивать свои действия. Важность этой проблемы оп-

ределяется тем, что учебная деятельность выступает в младшем школьном возрасте ведущим видом деятельности, и главные достижения в этом возрасте связаны с ней. По нашему убеждению, учебно-исследовательская деятельность младших школьников, как специально-организованная учебная, обладает всеми особенностями учебной деятельности, на которые указывает А.М. Новиков: направлена на освоение других видов человеческой деятельности, а также на овладение самой учебной деятельностью; направлена «на себя», на получение «внутреннего» для субъекта результата – освоения нового для обучающегося опыта в виде знаний, умений и навыков, развития способностей, ценностных отношений и т.д.; инновационна; испытывает влияние возрастной сензитивности; к ученику приходит понимание образования как достояния личности, как средства ее самореализации в жизни [1].

На страницах научных изданий и диссертационных исследований имеется целый ряд определений учебно-исследовательской деятельности. В рамках нашего исследования заслуживает внимание определение Н.Г. Алексеева, А.В. Леонтович, А.С. Обухова и Фоминой Л.Ф., предложенное ими в концепции развития исследовательской деятельности учащихся. Под исследовательской деятельностью авторы понимают «деятельность учащихся, связанную с поиском ответа на творческую, исследовательскую задачу с заранее неизвестным решением и предполагающим наличие основных этапов, характерных для исследования в научной сфере: постановку проблемы, изучение теории, связанной с выбранной темой, выдвижение гипотезы исследования, подбор методик и практическое овладение ими, сбор собственного материала, его анализ и обобщение, собственные выводы» [2].

Изучив представления ученых о сущности исследовательской деятельности учащихся, опираясь на точку зрения авторов концепции развития исследовательской деятельности учащихся, мы сформулировали интересующее нас понятие. Учебно-исследовательская деятельность младших школьников – это специально организованная педагогом целенаправленная учебная деятельность (по структуре соответствующая научному исследованию), связанная с поиском ответа на творческую, исследовательскую задачу с заранее неизвестным решением, в результате которой происходит открытие субъективно новых для учащихся знаний и способов творческой деятельности.

Рассматривая в своем исследовании творческий потенциал личности младшего школьника как единство его реализованного и нереализованного субпотенциалов, мы опирались на работы Л. С. Выготского, С. Л. Рубинштейна и др. Специфика исследования состояла в том, что реализованный творческий потенциал, по нашему мнению, отражает опыт творческой деятельности младшего школьника, проявляемый в его актуальных знаниях о творчестве, умениях и навыках творческой деятельности. Нереализованный потенциал определяется мотивационной структурой личности ученика, уровнем творческого мышления и индивидуально-психологическими особенностями личности, проявляющимися в творчестве, и характеризует направление развития его творческого потенциала в целом. Актуальный опыт творческой деятельности младшего школьника и мотивационная структура его личности находится в диалектическом взаимодействии. Такое взаимодействие носит противоречивый характер, то есть реализованный и нереализованный субпотенциалы находятся в диалектическом противоречии. Это позволяет говорить о развитии творческого потенциала младшего школьника. Л.С. Выготский ввел понятие двух уровней развития: актуального (имеющегося в наличии) и потенциального (которого можно достичь при определенных условиях). Расхождение между ними он назвал «зоной ближайшего развития». В нашем исследовании в качестве основания для развития творческого потенциала выступает противоречие между актуальным опы-

том творческой деятельности младшего школьника и мотивационной структурой его личности. Разрешение этого противоречия в процессе активизации учебно-исследовательской деятельности раскрывает природу творческого потенциала младшего школьника, то есть является движущей силой его развития. Таким образом, проявление у младших школьников скрытых резервов позволяет им осознать продукт своей учебно-исследовательской деятельности и оценить полученные образовательные результаты по определенным личностно-значимым и социальным критериям.

Как нами уже отмечалось, содержательное проявление и качественное своеобразие творческого потенциала отдельного индивида определяется биологическим, психическим и социальными факторами. Степень его проявления обусловлена условиями окружающей его действительности и уровнем его собственной активности. Активность учащегося в процессе обучения – волевое действие, деятельное состояние, которому свойственны глубокий интерес к учению, усиление инициативы и познавательной самостоятельности, напряжение умственных и физических сил для достижения поставленной в ходе обучения познавательной цели. Таким образом, активность субъекта выступает определяющим условием, при котором деятельность оказывает свое развивающее влияние на актуализацию имеющегося творческого потенциала, отсутствие же её приводит к угасанию способности к творчеству.

Анализ психолого-педагогической литературы по вопросам активизации учебно-исследовательской деятельности учащихся позволил определить психолого-педагогический смысл понятия «активизация учебно-исследовательской деятельности», раскрыть, чем характеризуется активная исследовательская деятельность младших школьников, психолого-педагогические условия ее проявления. В нашем исследовании под активизацией учебной исследовательской деятельности младшего школьника мы понимаем такую организацию учебного процесса, при которой учащийся приобретает основные навыки учебного исследования и учится самостоятельно решать творческие, исследовательские задачи и личностно-значимые проблемы.

Исходя из вышесказанного, соотношение актуального и потенциального в процессе активизации учебно-исследовательской деятельности младшего школьника позволяет рассматривать личность ученика в её движении от актуального уровня к потенциальным (перспективным) возможностям творческого развития.

Средство – философская категория, которая в диалектике действительности рассматривается как предмет или действие, соотносимое с той целью, которую предполагается достичь с помощью этого средства, используя или применяя соответствующие предметы или выполняя соответствующие действия. В нашем исследовании идет речь о педагогическом средстве. А это значит, что исходя из определения научного предмета педагогики, педагогические средства – это средства педагогического развития и формирования личности, ее образования, обучения и воспитания. Опираясь на работы ученых, в которых исследовательская деятельность представлена как основа, фундамент творчества, мы рассматриваем активизацию учебно-исследовательской деятельности как средство развития творческого потенциала младших школьников.

Под научно-педагогическим обеспечением какого-либо процесса в педагогике традиционно понимают педагогическую модель и совокупность педагогических условий. Отметим, что в педагогической литературе термин «обеспечение» встречается довольно редко. Его чаще применяют в других отраслях деятельности, говоря о нормативно-правовом обеспечении (право), программном обеспечении (информатика), финансовом обеспечении (экономика) и пр., когда необходимо акцентировать внимание на создании условий, необходимых для чего-либо, а также на снабжении чем-либо в нужном количестве. В своем понимании феномена «педагогическое обеспечение» мы исходили из определений, данных В. Далем в «Толковом словаре живого великорусского языка», согласно которым обеспечение – это «создание условий, необходимых

для чего-либо, а также снабжение чем-либо в нужном количестве», а обеспечить – значит «сделать вполне возможным, действительным, реально выполнимым» [3].

Таким образом, в нашем исследовании под научно-педагогическим обеспечением мы понимаем педагогическую модель активизации учебно-исследовательской деятельности младших школьников и совокупность педагогических условий, образующих благоприятную среду для её эффективного функционирования.

В данной статье мы остановимся на обосновании комплекса педагогических условий, которые дадут возможность смоделированный нами процесс активизации учебно-исследовательской деятельности сделать реально осуществимым в образовательной практике учреждений, реализующих программы начального общего образования, а также использовать в качестве средства развития творческого потенциала младших школьников.

В понимании философов условие – это то, от чего зависит нечто другое (обуславливаемое), оно как одна из категорий детерминизма, образует момент всеобщей диалектической взаимосвязи. Чаще всего условия представляют как нечто внешнее для предмета или явления, как обстановку, в которой что-нибудь происходит или как требование, из которого надо исходить. В педагогике они рассматриваются как «совокупность переменных природных, социальных, внешних и внутренних воздействий, влияющих на физическое, психическое, нравственное развитие человека, его поведение, воспитание и обучение, формирование личности» [4].

Оценивая динамику процесса активизации учебно-исследовательской деятельности младших школьников как средства развития творческого потенциала, мы рассматриваем комплекс педагогических условий как среду, в которой происходит реализация и развитие творческого потенциала младших школьников. Эта позиция основана на традициях, сложившихся в педагогических исследованиях и выводах ученых о том, что успешное развитие любой системы зависит от характеристик соответствующей окружающей среды. В качестве примера, иллюстрирующего достаточно внимательное и осторожное отношение к выбору педагогических условий, приведем рассуждения авторов, считающих «неправомерным сводить педагогические условия только к обстоятельствам, к обстановке, к совокупности объектов, так как развитие творческого потенциала является процессом, представляющим собой единство субъектного и объективного, внутреннего и внешнего, сущности и явления, возможного и должного» [5].

На основании вышеизложенного, мы определили следующие педагогические условия, обеспечивающие успешную реализацию модели активизации учебно-исследовательской деятельности младших школьников:

- формирование у младших школьников личностно-значимой мотивации к учебно-исследовательской деятельности с использованием стимулирующих методов и средств;

- использование в учебном процессе методов и средств технологий гуманизации и демократизации педагогических отношений, педагогических технологий активизации и интенсификации деятельности детей, технологий эффективной организации образовательного процесса, технологий усиления социально-воспитательных функций образовательных учреждений, совокупность которых обуславливает развитие творческого мышления младших школьников, создание образовательной среды, симультанно обеспечивающей интеграцию учебной, исследовательской и внеучебной деятельности младших школьников.

Первое педагогическое условие связано с необходимостью формирования у младших школьников личностно-значимой мотивации к учебно-исследовательской деятельности. Именно стимулирование предполагает выбор разнообразных социально значимых методов и средств, которые усиливают мотивацию учащихся к той деятельности, на которую их ориентирует педагог. Важно, чтобы меры стимулирования использовались в тех формах, которые отвечают интересам и

потребностям самих учащихся и были обусловлены спецификой проявления личностного отношения к познавательной деятельности у младших школьников. С одной стороны, до сих пор нет четких технологий формирования и актуализации личностно-значимых мотивов у учащихся, а, с другой стороны, уже есть определенная теоретическая база для их разработки, в частности теории П.П. Блонского, Л.С. Выготского, Л. Рубинштейна, А.Н. Леонтьева, в которых были заложены основы целостного учения о личности и закономерностях развития процесса стимулирования. Опираясь на работы И.В. Абакумовой, посвященные вопросам смыслообразования в учебном процессе, мы определили виды личностной значимости как формы проявления положительного отношения к учебно-исследовательской деятельности: отрицательная – полное непонимание учеником значимости учебно-исследовательской деятельности для личностного развития, хотя её объективное значение осознается и принимается; неосознаваемая – ученику трудно оценить для себя значимость учебно-исследовательской деятельности, хотя наличие этой значимости и не отрицается, она остается неосознанной; осознаваемая – ученик осознает значимость учебно-исследовательской деятельности для совершенствования его личности, посредством развития творческого потенциала [6].

Формирование личностно-значимой мотивации младших школьников в нашем исследовании реализовывалось, как в стихийно сложившихся или специально организованных условиях учебно-исследовательской деятельности, которые при систематической актуализации постепенно переходят в устойчивые мотивационные образования («снизу вверх»), так и в процессе усвоения учеником предъявленных ему в готовой форме побуждений, целей, содержания направленности, которые учитель хочет сформировать у ученика начальных классов, причем ученик должен постепенно превратиться из внешне понимаемых во внутренне принятые и реально действующие мотивы («сверху вниз») [7].

В исследовании представлены меры, основанные на эмоциональных проявлениях младших школьников; 1) меры, основанные на получении младшими школьниками удовлетворения от приобретения в процессе учебно-исследовательской деятельности новых умений и навыков; 2) меры, опирающиеся на осознание важности знаний и умений исследовательской деятельности, полученных в период обучения в начальной школе, для продолжения обучения; 3) меры, основанные на стремлении младших школьников к общению и обсуждению с одноклассниками, учителями и родителями результатов учебно-исследовательской деятельности.

Нами установлено, что использование системы стимулирующих методов и средств, имеющих как ситуативный, так и отсроченный эффекты, создает у младших школьников образ будущего смысла дальнейшего применения полученных навыков учебного исследования для развития своего творческого потенциала, что обеспечивает формирование личностно-значимой мотивации к учебно-исследовательской деятельности. При использовании представленных мер у младших школьников появляется устойчивый интерес к учебно-исследовательской деятельности, они овладевают практическими умениями учебно-исследовательской деятельности, у детей наблюдаются положительные эмоциональные реакции в процессе приобретения новых знаний и умений, они способны анализировать успешность собственной учебно-исследовательской деятельности.

Второе педагогическое условие продиктовано необходимостью развития творческого мышления младших школьников. И.Я. Лернер считает, что «основу творческого мышления представляют следующие черты: самостоятельный перенос знаний и умений в новую ситуацию; видение новых проблем в знакомых, стандартных условиях; видение новой функции знакомого объекта; видение структуры объекта, подлежащего изучению, то есть быстрый, подчас мгновенный охват частей, элементов объекта в их соотношении друг с другом; умение видеть альтернативу решения, альтернативу подхода к его поиску; умение комбинировать ранее использованные способы решения проблемы в новый способ и умение создавать оригинальный способ решения при известности других. Овладев этими чертами, можно развивать их до уровня, обусловленного природными задатками и усердием. Однако перечисленным чертам свойственна одна способность – они не усваиваются в результате получения информации или показа действия, их нельзя передать иначе как включением в посильную деятельность, требующую проявления тех или иных творческих черт и тем самым эти черты формирующую» [8]. В исследовании обосновано, что использование в учебном процессе совокупности методов и средств педагогики сотрудничества, игровых технологий и проблемного обучения, групповых и коллективных способов обучения, информационных и здоровьесберегающих технологий позволит создать условия для развития творческого мышления младших школьников. Это потребует тщательного и системного изучения педагогами индивидуального исследовательского опыта младших школьников.

Третье педагогическое условие связано с необходимостью создания образовательной среды, симультанно (одновременно и параллельно) обеспечивающей интеграцию учебной, исследовательской и внеучебной деятельности младших школьников. Одним из важных компонентов современного образования выступает понятие «образовательная среда», которое напрямую связано с понятием «образовательный опыт», поскольку среда полагается как совокупность условий организации опыта в образовании [9]. Это означает, что если мы хотим организовать опыт учебно-исследовательской деятельности в образовательном учреждении, то в первую очередь необходимо проанализировать, какие типы сред могут этому способствовать. Среда в данном случае – это не только материальные условия деятельности. В традиционной трактовке в третьем условии мы рассматриваем среду как некое окружение младшего школьника, оказывающее на него определенное воздействие. На этом основании нами установлено, что формирование среды, обеспечивающей интеграцию учебной, исследовательской и внеучебной деятельности младших школьников, необходимо вести через гармонизацию следующих сред: материально-пространственной, дидактической, информационно-образовательной и психолого-педагогической просветительской.

Таким образом, определенные нами педагогические условия являются необходимыми и достаточными для эффективного функционирования модели активизации учебно-исследовательской деятельности как средства развития творческого потенциала младших школьников в образовательных учреждениях, реализующих программы начального общего образования.

Библиографический список

1. Новиков, А.М. Методология учебной деятельности. – М.: Издательство «Эгвес», 2005.
2. Алексеев, Н.Г. Концепция развития исследовательской деятельности учащихся / Н.Г. Алексеев, А.В. Леонтович, А.С. Обухов, Л.Ф. Фомина // Исследовательская работа школьников. – 2002. - № 1.
3. Даль, В. Толковый словарь живого великорусского языка: в 4 т. – М.: Рипол Классик, 2006.
4. Петров, К.В. Акмеологическая концепция развития творческого потенциала учащихся: дис. ... д-ра пед. наук. – Москва, 2008.
5. Глуховская, Е.А. Развитие творческого потенциала школьника в учебной деятельности: дис. ... канд. пед. наук. – Оренбург, 1997.

6. Абакумова, И.В. Смыслообразование в учебном процессе: дисс. ... д-ра психол. наук. – Ростов-на-Дону, 2003.
7. Валеева, Р.К. Педагогические условия формирования учебной мотивации младших школьников в условиях безотметочного обучения: дис. ... кан. пед. наук. – Москва, 2004.
8. Лернер, И.Я. Проблемное обучение. – М.: Знание, 1974.
9. Гусаковский, М.А. Изменение форм коммуникации в учебном процессе / М.А. Гусаковский, Л.А. Яценко, С.В. Костюкевич и др.; под ред. М.А. Гусаковского. – Мн.: БГУ, 2004.

Bibliography

1. Novikov, A. M. Metodologiya uchebnoj deyatel'nosti. – M.: Izdatel'stvo "gves", 2005.
2. Alekseev, N. G. Konceptiya razvitiya issledovatel'skoj deyatel'nosti uchashihsya / N. G. Alekseev, A. V. Leontovich, A. S. Obuhov, L. F. Fomina // Issledovatel'skaya rabota shkol'nikov. – 2002. – № 1.
3. Dal', V. Tolkovyj slovar' zhivogo velikoruskogo yazyka: v 4 t. – M.: Ripol Klassik, 2006.
4. Petrov, K. V. Akmeologicheskaya konceptiya razvitiya tvorcheskogo potentsiala uchashihsya: dis. ... d-ra ped. nauk. – Moskva, 2008.
5. Gluhovskaya, E. A. Razvitie tvorcheskogo potentsiala shkol'nika v uchebnoj deyatel'nosti: dis. ... kand. ped. nauk. – Orenburg, 1997.
6. Abakumova, I. V. Smysloobrazovanie v uchebnom processe: diss. ... d-ra psihol. nauk. – Rostov-na-Donu, 2003.
7. Valeeva, R. K. Pedagogicheskie usloviya formirovaniya uchebnoj motivacii mladshih shkol'nikov v usloviyah bezotmetochnogo obucheniya: dis. ... kan. ped. nauk. – Moskva, 2004.
8. Lerner, I. Ya. Problemnoe obuchenie. – M.: Znanie, 1974.
9. Gusakovskij, M. A. Izmenenie form kommunikacii v uchebnom processe / M. A. Gusakovskij, L. A. Yaschenko, S. V. Kostyukovich i dr.; pod red. M. A. Gusakovskogo. – Mn.: BGU, 2004.

Статья поступила в редакцию 26.06.11

УДК 372

Basova E.A. FORMATION OF FUNCTIONAL LITERACY PUPIL THE BASIC SCHOOL. Formation of functional literacy is one of the important components of educational process. In this article the essence of definition of students' functional literacy is considered. According to the structure of students' functional literacy the ways of forming the students' functional literacy are created which include the way of active interaction, the demonstration of computer's presentation, the doing of exercises, a poetic way of storing material studying. Object of research is process of formation of functional literacy pupil. Objects of research are ways of formation of functional literacy pupil of the basic school.

Key words: Functional literacy, interaction, computer's presentation, exercises, a poetic way of storing of a material.

E.A. Басова, аспирант ТОГИРРО, г. Тюмень, E-mail: ev.al.basova@mail.ru

ФОРМИРОВАНИЕ ФУНКЦИОНАЛЬНО ГРАМОТНОГО УЧЕНИКА ОСНОВНОЙ ШКОЛЫ

Формирование функционально грамотного ученика является важным составляющим образовательного процесса. В данной статье раскрывается сущность понятия «функционально грамотный ученик», предлагаются пути и способы формирования функционально грамотного ученика. Это способ организации естественного общения, создание и демонстрация компьютерных презентаций, выполнение упражнений, стихотворный способ изучения материала.

Ключевые слова: функционально грамотный ученик, способ организации естественного общения, компьютерная презентация, выполнение упражнений, стихотворный способ изучения материала.

В проекте Федерального государственного образовательного стандарта второго поколения развитие личности школьника в образовательном процессе связано с формированием у него функциональной грамотности, которая включает не только знания, умения, но также способность справляться с функциональными задачами и повседневными потребностями в процессе приобретения индивидуального опыта в разнообразных учебных и внеучебных ситуациях. В настоящее время необходимо формирование личности, способной к творческому, сознательному, самостоятельному определению своей деятельности, к саморегулированию. Достижение этой цели обеспечивает сформированность функциональной грамотности, так как предполагает не только владение определенным багажом сумм знаний, умений и навыков, но и способностью к самоопределению, самосовершенствованию, самореализации [1]. Следовательно, обществу необходим человек функционально грамотный, умеющий работать на результат, способный к определенным социальным и личным действиям, способный к необходимости разрешения следующих противоречий: между потребностью общества в функционально грамотных людях и несоответствием уровня сформированности функциональной грамотности у

учащихся основной школы; между необходимостью формирования функциональной грамотности учащихся основной школы и недостаточной разработанностью этой проблемы в педагогической теории и практике. Цель статьи: теоретически обосновать способы формирования функционально грамотного ученика. Отталкиваясь от цели, мы ставим следующие задачи исследования:

1. Уточнить содержание понятие «функционально грамотного ученика» на основе анализа психолого-педагогической литературы.
2. Определить дефиницию «способ» в научной литературе.
3. Выявить и систематизировать способы формирования функционально грамотного ученика основной школы.
4. Внедрить в учебный процесс общеобразовательной школы способы формирования функционально грамотного ученика.

Исходя из противоречий, цели и задач проблема заключается в поиске эффективных способов формирования функционально грамотного ученика основной школы. Основываясь на вышесказанном, одной из важнейших задач современного образования является формирование функционально грамот-

ного ученика, поэтому объектом исследования является процесс формирования функционально грамотного ученика. Предметом исследования являются способы формирования функционально грамотного ученика основной школы.

Рассмотрим содержание понятия «функционально грамотный ученик» в теории педагогики. В пересмотренной рекомендации о международной стандартизации в области образования функционально грамотным считается тот, кто может участвовать во всех тех видах деятельности, в которых грамотность необходима для эффективного функционирования его группы и общины [2]. Авторы образовательной системы «Школа 2100» определяют функционально грамотную личность как личность, которая способна использовать все постоянно приобретаемые в течение жизни знания, умения и навыки для решения максимально широкого диапазона жизненных задач в различных сферах человеческой деятельности, общения и социальных отношений. Ш.А. Амонашвили, С.К. Бондырева, А.А. Леонтьев, Д.И. Фельдштейн характеризуют функционально грамотного человека, как человека ориентирующего в мире и действующий в соответствии с общественными ценностями, ожиданиями и интересами, в частности, умеющий соотносить и координировать свои действия с действиями других людей [3].

В нашем понимании функционально грамотный ученик – это ученик, имеющий коммуникативные, информационные знания, умения и навыки, готовый к самообразованию и самосовершенствованию, умеющий использовать полученные навыки в процессе жизнедеятельности, искать и находить решения в нестандартной ситуации, действовать в соответствии с общественными ценностями, имеющий положительную мотивацию при обучении и умеющий оценивать свои действия.

Проанализируем содержание понятия «способ» в теории научной литературе. Очень часто, говоря о форме обучения, подразумевают способ обучения. В толковом словаре русского языка С.И. Ожегова, Н.Ю. Шведовой способ характеризуется как действие или система действий, применяемая при использовании какой-нибудь работы, при осуществлении чего-нибудь [4, с. 757]. В словаре синонимов Т.С. Алиевой способ – это тот или иной порядок, образ действий, метод исполнения какой-нибудь работы, достижение какой – либо цели. Синонимом способа являются средство, метод, прием, путь, мера [5, С. 537]. В педагогике дается определение «способ» как компонент динамической структуры деятельности, совокупность приемов и методов деятельности, обеспечивающих ее результат [6, с. 545]. В.И. Орлов считает, что способ как категория относится не только к процессу воздействия человека на другие объекты и самого себя. Он также может быть способом внешнего выражения содержания, проявления, развития, распространения, обитания, существования, устройства и т.п. различных объектов – одушевленных и неодушевленных, то есть феноменом их бытия [7, с. 30]. В.А. Сластенин определяет способ как некоторую систему последовательно осуществляемых операций (процедур), приводящая к решению задачи [8, с. 341].

Опираясь на интерпретацию понятий «способ» исследователей, мы конкретизировали данную дефиницию. Способ рассматриваем как конкретное действие, направленное на решение педагогических задач в совместной деятельности учащихся и учителя, влияющее на сознание, чувства, поведение учащихся; совокупность методов организации образовательного процесса, технологий, входящих в структуру обучения, направленных на развитие, формирование личности; процесс получения знаний, умений, навыков в совместной деятельности субъектов образования, направленный на достижение цели, с привлечением всех доступных технологий, средств, методов, форм, приемов.

В педагогическом исследовании нами выявлены и систематизированы способы формирования функционально грамотной личности в основной школе: коммуникативные (способ организации естественного общения, создания и демонстрации компьютерных презентаций); творческие (стихотвор-

ный способ изучения орфограмм и правил, алгоритмический способ и способ выполнения специально подобранных упражнений, индивидуальных домашних заданий); игровые (оргдеятельностные, ролевые, трансформационные игры, симуляции). Рассмотрим специфику способов более подробно.

Коммуникативные способы предполагают формирование речевой деятельности (воспринимать на слух информацию, понимать художественные произведения, осознанно читать тексты разных жанров, участвовать в диалоге, дискуссиях, пересказывать, отвечать на вопросы, выражать мнение и оценку), письменной деятельности (создавать различные письменные тексты, выражать собственную позицию), культуры речи (знание орфоэпических, грамматических норм и правил при общении), умений и навыков работать с информацией, получая ее из различных источников (справочной литературы, словарей, ресурсов Интернета).

Творческие способы нацелены на формирование умений осуществлять необходимые действия на базе имеющихся знаний, представить собственную точку зрения в различных письменных текстах и устных выступлениях.

Игровые способы повышают мотивацию, формируют навыки рефлексии в учебном процессе.

В учебном процессе на уроках гуманитарного цикла при формировании функционально грамотного ученика мы используем следующие способы: организация естественного общения, создание и демонстрация компьютерных презентаций, выполнение упражнений и индивидуальных домашних заданий, стихотворный способ изучения материала, составление алгоритмов, игровой способ.

Рассмотрим подробнее использование способов формирования функциональной грамотности учащихся в учебном процессе на различных этапах урока. На этапе организации начала занятия мы применяем игровой способ, который способствует принятию учащимися цели урока, актуализации опорных знаний и умений, формирует интерес к гуманитарным дисциплинам. Например, решая кроссворд, загадку или нестандартное задание учащиеся быстро включаются в учебный ритм. Заметим, что игровой способ в подростковом возрасте лучше воздействует на сознание учащихся и мотивирует на продуктивную деятельность во время урока. Решение дидактических задач обеспечивает переход к одному из главных этапов урока – изучению новой темы. На данном этапе восприятие и осмысление знаний происходит с помощью алгоритмического или стихотворного способа, позволяющего раскрыть творческие возможности и способности учащихся. Составляя оригинальные стихотворения, сказки или запоминая стихотворные тексты об орфограммах, правилах, учащиеся выражают собственные точки зрения, опираясь на личный, практический опыт при решении альтернативных задач, что способствует формированию коммуникативных процессов. Первичный контроль, проверка понимания материала происходит с помощью выполнения упражнений и индивидуальных заданий по предмету. Благодаря специально подобранным упражнениям осуществляется учет реальных учебных возможностей, интересов, склонностей, потребностей и запросов учащихся. Упражнения направлены на ликвидацию пробелов в знаниях, концентрацию внимания при усвоении важнейших научных понятий, теоретических положений, закономерностей и идей учебного материала, формирование умений выделять главное, существенное в содержании обучения, на предоставление связи содержания урока с практической деятельностью, потребностями общества, личным жизненным опытом и интересами школьников. Использование межпредметных связей в специально подобранных упражнениях и заданиях способствует формированию целостной научной картины мира. На этапе актуализации знаний применим способ создания и демонстрации компьютерных презентаций, способ организации естественного общения. На этапе обобщения материала, подведения итогов целесообразно использовать игровой способ или способ выполнения заданий, которые способствуют формированию: осознанного отношения к своей учебной деятельности; умений сравнивать результаты деятельно-

сти с поставленными задачами; умений находить собственные причины недостатков и успехов на уроке; навыков рациональной организации учебного труда. Учитывая индивидуальный принцип обучения и дифференцированный подход в образовании, при задавании домашнего задания предлагаются различные варианты работ: от репродуктивного уровня (выполнение упражнения) до творческого уровня (написать рассказ или составить план проекта). Благодаря систематичному применению вышеописанных способов на уроках достигаются реальные результаты – активное участие всех учащихся на различных уровнях: репродуктивном (выполнение упражнений), конструктивном (составление алгоритмов, таблиц, схем, выступление с докладами, обсуждение сообщений), творческом (составление собственных текстов).

Таким образом, формирование функционально грамотного ученика на уроке предполагает развитие коммуникативных, информационных знаний, умений и навыков, формирование мотивации и рефлексии, умений использовать полученные знания в процессе жизнедеятельности, находить решения в нестандартной ситуации.

Способы формирования функционально грамотного ученика на уроке содействуют не только закреплению знаний, умений и навыков, но и формируют способность справляться с функциональными задачами в разнообразных учебных и внеучебных ситуациях. Формирование функционально грамотного ученика основной школы понимается нами как важнейшая задача современного образования.

Библиографический список

1. Федеральный государственный стандарт второго поколения. - URL: <http://www.standart.edu.ru>
2. Образовательная система «Школа 2100». Педагогика здравого смысла: сборник материалов / под ред. А.А. Леонтьева. - М.: Баласс РАО, 2003.
3. Пересмотренная редакция о международной стандартизации статистики в области образования. - URL: http://www.innovbusiness.ru/pravo/DocumShow_DocumID_33163.html
4. Ожегов, С.И. Толковый словарь русского языка. - М.: Азбуковник, 1999.
5. Алиева, Т.С. Словарь синонимов русского языка. - М.: ЮНЕСКО, 2001.
6. Педагогика: Большая современная энциклопедия / сост. Е.С. Рапацевич. - Минск: Современное слово, 2005.
7. Орлов, В.И. Метод и педагогическая технология // Педагогика. - 2010. - № 8.
8. Педагогика: учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов. - М.: Академия, 2002.

Bibliography

1. Federal'nyj gosudarstvennyj standart vtorogo pokoleniya. - URL: <http://www.standart.edu.ru>
2. Obrazovatel'naya sistema "Shkola 2100". Pedagogika zdravogo smysla: sbornik materialov / pod red. A. A. Leont'eva. - M.: Balass RAO, 2003.
3. Peresmotrennaya redakciya o mezhdunarodnoj standartizacii statistiki v oblasti obrazovaniya. - URL: http://www.innovbusiness.ru/pravo/DocumShow_DocumID_33163.html
4. Ozhegov, S. I. Tolkovyj slovar' russkogo yazyka. - M.: Azbukovnik, 1999.
5. Alieva, T. S. Slovar' sinonimov russkogo yazyka. - M.: YUNESKO, 2001.
6. Pedagogika: Bol'shaya sovremennaya jnciklopediya / sost. E. S. Rapacevich. - Minsk: Sovremennoe slovo, 2005.
7. Orlov, V. I. Metod i pedagogicheskaya tehnologiya // Pedagogika. - 2010. - № 8.
8. Pedagogika: uchebnoe posobie dlya studentov pedagogicheskikh uchebnyh zavedenij / V. A. Slastenin, I. F. Isaev, E. N. Shyanov. - M.: Akademiya, 2002.

Статья поступила в редакцию 26.06.11

УДК 159.922; 37.015.32

Suvorova O.V. THEORETICAL AND CONCEPTIONAL MODELS IN MULTI-SUBJECTIVE COMMUNICATIVE LEARNING SPHERE IN RE-SCHOOL INSTITUTIONS

The article contains the model of multi-subjective communicative learning sphere in pre-school institutions as the sphere of child's personality development. The component of the sphere is the system of relations between a child and his parents as the translators of subjective experience and the communicative learning sphere of a pre-school institution as the basis in subjective experience of a child in his relations with friends. The main factor of the child development is his subjectively-oriented communication with adults.

Key words: factors of child subjectiveness, development, multi-subjective communicative learning sphere, subjective experience, subjectively-oriented communication.

О.В. Суворова, зав. каф. общей психологии Нижегородского филиала Негосударственной образовательной автономной некоммерческой организации высшего профессионального образования «Институт бизнеса и политики», канд. психол. наук, доц., докторант Нижегородского Государственного педагогического университета (НГПУ), E-mail: olgavenn@yandex.ru

ТЕОРЕТИКО-КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ОСНОВЫ МОДЕЛИ ПОЛИСУБЪЕКТНОЙ КОММУНИКАТИВНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ В ДОШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ

В статье представлена модель полисубъектной коммуникативно-познавательной среды дошкольного образовательного учреждения как пространства развития личности ребенка. Компонентами такой среды выступает система отношений детей со взрослыми как трансляторами субъектного опыта, а также коммуникативно-познавательная среда образовательного учреждения как основа собственного субъектного опыта ребенка в его отношениях со сверстниками. Решающим фактором становления способности ребенка к самодетерминации выступает субъектно-ориентированное общение со взрослыми.

Ключевые слова: факторы становления субъектности ребенка, полисубъектная коммуникативно-познавательная среда, субъектный опыт, субъектно-ориентированное взаимодействие.

Смысловым центром модернизации современной российской школы выступает поиск и реализация новой модели образования как пространства саморазвития субъектов образовательного процесса, способных к проектированию, построению и преобразованию развивающей социокультурной среды образовательного учреждения как подлинной событийной общности.

Стратегия современного дошкольного образования сориентирована на самоценность детства как важнейшего этапа субъектогенеза личности и нацелена сегодня на центральный внутренний ресурс личности ребенка - мотивирование его собственной активности в системе деятельности и отношений со взрослыми и сверстниками с целью совместного творческого взаимодействия, а, значит, на становление субъектно-начала его личности.

Организация психологического сопровождения сориентирована как на раскрытие потенциальных возможностей конкретного ребенка как активного субъекта деятельности и отношений, то есть развитие его индивидуальности, так и на эффективную адаптацию и социализацию личности в современном российском обществе.

Однако, усилия дошкольного образования и его психологического обеспечения, сталкиваются сегодня с объективными и субъективными трудностями.

К объективным трудностям относится перманентный конфликт процессов социализации (социального, личностного развития) и индивидуализации (социокультурного, субъектного, индивидуального развития) личности, а также кризис детства, связанный с разрывом смысловых связей в детско-взрослой общности, отчуждением в отношениях субъектов образования, размыванием культурно-исторического наследия, дегуманизацией человека и человеческих отношений.

Субъективные трудности связаны с компетентностными и позиционно-ролевыми различиями между участниками образовательного процесса в ДООУ, прежде всего, педагогами, психологами и родителями.

Усиление интегративных процессов в образовании формирует социальный запрос на психолого-педагогическое изучение позиций и содержания отношений в детско-взрослой общности как основу образовательного пространства в ДООУ и фактора развития субъектного начала личности ребенка, гармонизации социального и индивидуального развития.

В настоящее время перед дошкольным образованием встают задачи: разработки теоретико-организационных подходов к интеграции педагогической деятельности и психологического сопровождения дошкольного учреждения; создания технологий, интегрирующих воспитание, предметное обучение и психологическое сопровождение детского развития, педагогическую, дидактическую, психологическую и социально-личностную компетентность участников образовательного процесса; обеспечения условий активного взаимодействия всех субъектов образовательного процесса, развертывания многоплановых и многоуровневых форм отношений взрослых и детей (Д.И. Фельдштейн); проектирования и создания образовательного пространства в ДООУ на основе подлинной детско-взрослой общности (В.И. Слободчиков).

Иными словами, становление ребенка как субъекта развития требует создания особой образовательной среды, особого пространства развития и саморазвития в детском саду.

Средовой подход в образовании предполагает разработку системы действий со средой, позволяющих диагностировать, проектировать и реализовывать процесс воспитания и обучения (Л.В. Алиева, А.В. Гаврилин, И.В. Кулешова, С.Д. Поляков и др.).

Образовательное пространство является сложной многомерной системой сред, образуемых *отношениями* субъектов образовательного процесса и предметным окружением, *целое* и *функциональное* назначение которой – развитие личности ребенка. Поэтому существуют разные подходы к понима-

нию и определению сред и пространств в образовании (И. А. Баева, В. И. Слободчиков, В.И. Панов, В.А. Ясвин, И.М. Улановская).

Так, И. А. Баева определяет образовательную среду следующим образом: «...образовательная среда есть психолого-педагогическая реальность, содержащая специально организованные условия для формирования личности, а также возможности для развития, включенные в социальное и пространственно-предметное окружение, психологической сущностью которой является совокупность деятельностно-коммуникативных актов и взаимоотношений участников учебно-воспитательного процесса» [1, с. 46].

Понимание И.А. Баевой образовательной среды как пространства социокультурной среды, как *целостности специально организованных педагогических условий* развития личности ученика концентрирует внимание на приоритете целевых установок развития ребенка и коммуникативных процессах в образовательном учреждении [там же].

О целевом характере образовательной среды, системообразующей роли целевых установок педагогического коллектива пишет И.М. Улановская, условно выделяя две группы школ в своем исследовании: школы, ориентированные на детей и школы не ориентированные на детей [2].

И.А. Баева также обозначает центральный, системообразующий компонент среды - совокупность деятельностно-коммуникативных актов и взаимоотношений субъектов учебно-воспитательного процесса.

Таким образом, мы определяем образовательную среду ДООУ как систему социокультурных, социальных, организационных (проектирование, формирование, мониторинг, управление), социально-психологических, психолого-педагогических, дидактических и пространственно-предметных условий развития и саморазвития ребенка как стратегической цели, и всех субъектов образовательного процесса, системообразующей основой которой является подсистема отношений в детско-взрослой общности.

Образовательная среда выступает динамическим пространством возможностей развития и саморазвития ребенка, а сам процесс развития дошкольника является опосредствованным и в узком, и в широком смысле слова.

Концептуальные основы и положения по созданию развивающей среды в дошкольном образовательном учреждении центрируют внимание на ее целевом назначении – стимулировать субъектный опыт ребенка (А.В. Петровский, Л.М. Кларина, С.Л. Новоселова, Н.Н. Подъяков).

В тоже время, внимание и усилия исследователей развивающей среды образовательного учреждения как основы субъектного опыта дошкольника в большей степени сосредоточены на познавательных и развивающих аспектах пространственно-предметной среды (Н.В. Нишева, Р.А. Кирьянова, Н.И. Марецкая, М.Н. Полякова) и, в меньшей степени, на качестве отношений субъектов образовательного процесса в детском саду.

Таким образом, становление субъектного начала личности дошкольника требует создания и реализации *целостной развивающей системы условий* в ДООУ, которые, на наш взгляд, могут быть обозначены как *полисубъектная коммуникативно-познавательная среда*.

Принцип полисубъектности в отношениях и взаимодействии с ребенком в семье и образовательном учреждении должен реализовываться системно, с тем, чтобы обеспечить процесс развития не парциального, а *системного субъекта* деятельности и отношений. То есть, потенциал развития субъектности может быть реализован через актуализацию и интеграцию всех уровней субъектности ребенка: от субъекта общения, игры, познания, образа жизни, субъекта психической деятельности, морального субъекта до субъекта образа собственной жизни.

Необходимым условием становления системной субъектности является обеспечение широкого субъектного опыта [3]: от привычной активизации, операционального, рефлексивного опыта и навыков саморегуляции (субъектного опыта) до ценностного опыта и опыта сотрудничества, то есть полисубъектного опыта.

Опыт децентрации и сотрудничества со значимым другим направляют развитие ребенка от субъектности к полисубъектности, признанию и реализации субъектности другого человека, партнера, сверстника и взрослого. Опыт полисубъектного взаимодействия – это путь к подлинной субъектности, к становлению способности нравственного выбора.

Внешним и глобально значимым фактором становления субъектности является среда в широком понимании, как куль-

тура, система культурных знаков, значений и смыслов, порожаемых предметно-пространственной, семиотической и коммуникативной средой в процессе совместной деятельности ребенка и партнера по взаимодействию, родителя, педагога, сверстника, т. е. целостное социокультурное пространство, в которое включен ребенок.

Построенная нами модель развития личности старшего дошкольника в условиях полисубъектной коммуникативно-познавательной среды базируется на выделенных нами факторах развития субъектности дошкольника [4] и является вариантом развивающей среды в ДОУ, которая включает в себя следующие компоненты (см. рис.1).

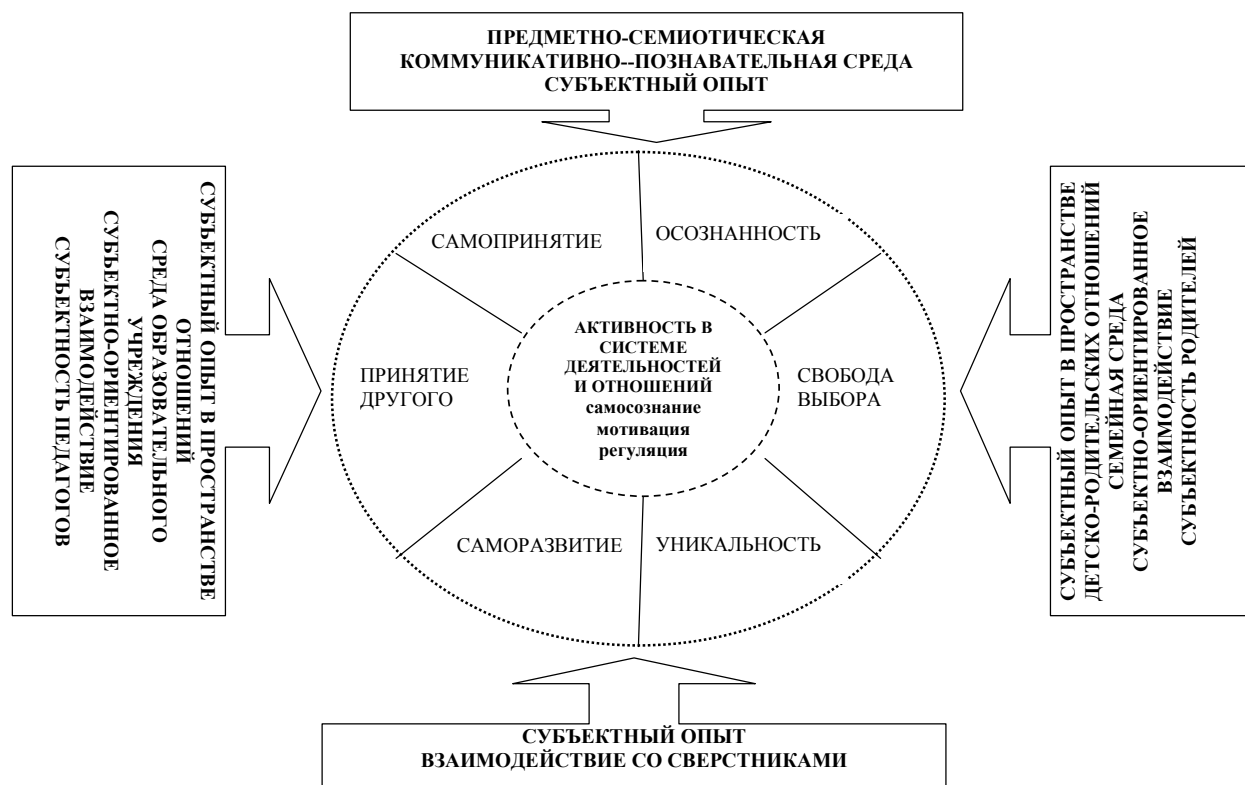


Рис. 1. Модель развития личности старшего дошкольника в условиях полисубъектной коммуникативно-познавательной среды

Рассмотрим последовательно содержание основных компонентов модели.

1. Субъектность личности старшего дошкольника – это по сути система самонавигации в новых жизненных, социальных и образовательных условиях, которые требуют от него активности как мотивации достижений, инициативы и ответственности, произвольного и волевого поведения, самостоятельности в постановке целей и принятии решений, диалога и сотрудничества, осознания и самоконтроля в общении, познании и учебной деятельности, принятия себя и другого в конфликтных ситуациях, сохранения чувства самоуважения и самооценности в случае неуспеха.

Субъектность личности как система ее преобразующих возможностей, в основе которой лежит отношение к себе как к деятелю, является целостным структурно-функциональным образованием с особым качеством и структурой [5].

Ядром субъектности является творческая (внешний вектор) и смыслообразующая (внутренний вектор) активность личности, в которую исследователи включают познавательную саморегуляцию, внутреннюю мотивацию, сознание (познание) и самосознание активности и деятельности, отношений.

В раннем онтогенезе, дошкольном и младшем школьном возрасте, такие компоненты субъектности как рефлексия, свобода выбора, уникальность, принятие другого, саморазвитие развиваются и существуют лишь в потенциальной, индивидуальной форме как своеобразная пластичная личностная мембрана, которая может быть актуализирована процессом взаимодействия со значимым взрослым.

Мы полагаем, что в структурной организации субъектности в раннем онтогенезе происходит развитие и дифференциация ее центрального компонента, ядра - преобразующей, творческой и смыслообразующей активности личности в системе деятельностей и отношений.

Преобразующий характер активности субъекта задается спецификой направленности (мотивацией) и способом управления ее потоком (саморегуляцией и интеллектом), а также качеством ее осознанности (сознанием и самосознанием).

Ведущим фактором развития субъектности шестилетнего ребенка является *уникальная система деятельностей*, в которые он включен. Творческая и смыслообразующая активность, реализуемая в системе деятельностей старшего дошкольника: игре, общении, познании, учебной деятельности дошкольного типа, продуктивных видах деятельности и есть потенциал субъектности, который накопил ребенок в процессе

освоения и присвоения этих деятельностей, в виде возможностей к преобразованию, самодетерминации и отношения к себе как к деятелю. Система деятельностей как опыт преобразующей активности и самодетерминации, произвольного и волевого поведения создает условия для активности особого качества, обобщения и интеграции субъектного опыта ребенка в общении, игре, познании, учебно-познавательной и продуктивных видах деятельности.

Коммуникативная деятельность играет роль сквозного механизма, реализующего присвоение субъектности ребенком [6].

Современное образование стремится к модернизации в русле парадигмы активности личности, личностно-ориентированного подхода. Практическая же ситуация в сфере образования и семьи зачастую требует реактивности и репродукции, ограничивая тем самым инициативу ребенка. Кроме того, имеющиеся формирующие стратегии и технологии развития у старшего дошкольника субъектных свойств являются парциальными и направлены на формирование субъектности ребенка в отдельных видах деятельности.

Создание комплексных психолого-педагогических программ развития *субъектности детей в системе деятельностей и отношений дошкольника*, интегрирующих усилия семьи и образовательного учреждения, являются важнейшими вопросами практики образования.

Таким образом, с позиции деятельностного подхода, в шестилетнем возрасте как в точке бифуркации сосредоточились возможности, с одной стороны, обобщения субъектного опыта, с другой стороны, обогащения, коррекции и компенсации тех свойств субъектности как *деятельностно-личностных образований*, которые складывались на всем протяжении дошкольного детства. В игровой деятельности как ведущей для дошкольника аккумулирован богатый субъектный опыт [3]. Игровая среда создает условия для тренинга субъектного опыта: от операционального, рефлексивного опыта и навыков саморегуляции, самоорганизации до ценностного опыта и опыта сотрудничества [3]. В системе деятельностей старшего дошкольника все больший вес занимает познавательная деятельность, познавательно-преобразующая активность и соответственно, познавательная субъектность выходит на первый план.

2. Взаимодействие старшего дошкольника со сверстниками, главным образом в игре, продуктивных видах деятельности, познавательной и учебно-познавательной деятельности дошкольника - решающий фактор развития децентрации, партнерства и сотрудничества. В совместной со сверстником игре как в ведущем виде деятельности дошкольника складываются произвольность (Д.Б. Эльконин), подчинение мотивов

(Л.И. Божович), самооценка и адекватный образ Я (М.И. Лисина), интеллект и децентрация (Ж. Пиаже), навыки сотрудничества (Е.Е. Кравцова, В.В. Рубцов, Е.В. Субботский, А.-Н. Перре-Клермон).

Кооперация со сверстником – ведущая форма субъектного опыта старшего дошкольника, влияющая на становление характеристик субъектности, поскольку стимулирует децентрацию и формирует отношение к другому как к ценности, способствует развитию принятия другого.

3. Общение со взрослым является не только стороной деятельности ребенка, но и выступает узловым моментом любой активности ребенка и наиболее значимым фактором становления его субъектности.

Событийная детско-взрослая общность является центром образовательного пространства детского сада как системы пересечения психолого-педагогической, родительской, семейной среды с детским сообществом.

Общение со взрослым как неотъемлемая часть, аспект детских деятельностей, несет в себе формы и образцы сотрудничества, смыслы человеческих отношений, социальный опыт в виде ценностей, норм, образцов, оценок. Поскольку в пространстве общения со взрослым складывается сознание и самосознание, задаются градиенты отношения к себе как к дея-

телю, к другому как ценностно-смысловые ориентировки, постольку общение со взрослым мы считаем наиболее значимым фактором формирующейся у старшего дошкольника субъектности.

Для шестилетнего ребенка атрибутивные характеристики субъектности по Е. Н. Волковой, такие, как активность, рефлексия, свобода выбора, уникальность, принятие другого, саморазвитие, как устойчивые личностные свойства - отдаленная перспектива субъектогенеза [6]. Однако, они могут стать (или не стать) предметом его субъектного опыта, сотрудничества со сверстником и субъектно-ориентированного взаимодействия со взрослым в системе отношений в семье и образовательном учреждении.

Под *субъектно-ориентированным взаимодействием* мы понимаем взаимодействие взрослого (родителей, педагогов) с ребенком, стимулирующее субъектные характеристики его личности. Личностно-ориентированное взаимодействие основывается на уважении личности ребенка и обеспечивает максимальное раскрытие активности и актуализацию субъектного опыта ребенка. Субъектно-ориентированное взаимодействие взрослого с ребенком включает в себя отношение к ребенку как к субъекту, осознанное воздействие на его субъектные свойства, создание условий для собственного субъектного опыта ребенка, трансляцию взрослым своих субъектных качеств растущему человеку.

Субъектно-ориентированное взаимодействие опирается на реципрокность субъектных свойств взрослого во взаимодействии с ребенком и направлено на максимальное раскрытие активности ребенка, предоставление ему свободы выбора деятельности, способов, отношений, стимулирование осознания и саморазвития, культивировании чувства своей уникальности, бесценности, бесподобности, оно демонстрирует безусловное принятие ребенка и задает образец сущностного отношения к другому.

Реализация субъектно-ориентированного взаимодействия взрослых с ребенком, родителей и педагогов, является главным и решающим условием становления особого качества активности, субъектной активности и субъектности у старшего дошкольника.

Система отношений со взрослыми, родителями и педагогами, а так же сверстниками, в которые включен старший дошкольник есть та событийная общность [7], в пространстве которой происходит становление его субъектности. Событийная общность становится фактором становления субъектности дошкольника при условии ее полисубъектности, когда эти отношения строятся на основе субъект-субъектного взаимодействия, взаимного признания ценности друг друга всеми участниками взаимодействия, всеми субъектами образовательного процесса.

4. Предметно-семиотическая коммуникативно-познавательная среда является

разновидностью и компонентом коммуникативной среды, поскольку дидактические, сюжетно-дидактические, обучающие, развивающие, конструктивные, проблемные игры и головоломки, предметы, знаки и символы, игры для экспериментирования несут в себе социокультурный опыт и предполагают диалог и сотрудничество в процессе работы с ними. Интерактивный характер предметно-семиотических игр позволяет ребенку осваивать их самостоятельно, в детской группе, с воспитателем, проявлять творчество, осваивать опыт осознанной самоорганизации активности в системе деятельностей (познавательной, учебно-познавательной, игровой, продуктивной) на основе культурных предметов и знаково-символических систем.

Знаково-символическая деятельность, включаясь в познавательную деятельность, становится широкой ориентировочной основой и аспектом разных видов детской деятельности, рисунка, игры, труда, конструирования, познания (Е.Л. Агаева, Л.А. Венгер, Г.А. Глотова, Н.Г. Салмина, О.В. Суворова).

Так, активность в разных видах деятельности становится целостной, централизованной на познавательной деятельности и

познавательной субъектности личности старшего дошкольника.

Познание, познавательная субъектность дошкольника рассматривается нами в контексте интеграции средового, системно-субъектного, субъектно-деятельностного и социокультурного подходов к личностному развитию ребенка.

Таким образом, создание полисубъектной коммуникативно-познавательной среды в дошкольном образовательном учреждении предполагает построение и реализацию системы

взаимодействия всех субъектов образовательного пространства (методистов, психологов, воспитателей, семьи, родителей) через интеграцию организационной, педагогической, методической деятельности и психологического сопровождения. С тем, чтобы обеспечить процесс развития и интеграции всех сфер субъектности ребенка в системе детских деятельностей и отношений: общении, игре, познании, морально-нравственном поведении и образе жизни.

Библиографический список

1. Баева, И.А. Психологическая безопасность образовательной среды: учебное пособие / И.А. Баева, Е.Н. Волкова, Е.Б. Лактионова; под ред. И.А. Баевой. – М.: Экон-Информ, 2009.
2. Волкова, Е.Н. Психологические аспекты субъектности учителя. – Н. Новгород: НГЦ, 1997.
3. Улановская, И.М. Социально-психологическое развитие детей в разных образовательных средах // Ребенок в современном обществе: Сб. науч. ст. / научные редакторы: Л.Ф. Обухова, Е.Г. Юдина. – М.: МГППУ, 2007.
4. Лисина, М.И. Общение, личность и психика ребенка / под ред. Рузской А.Г. – М.: Изд-во «Институт практической психологии». – Воронеж: НПО «Модэк», 1997.
5. Осницкий, А.К. Психология самостоятельности. Методы исследования и диагностики. Психологический институт РАО. Центр социально-психологической помощи им. Ж. Казанова / под ред. М.К. Кабардова. Издательский центр «Эль-Фа». – Москва; Нальчик. – Вып. 1.
6. Слободчиков, В.И. Основы психологической антропологии. Психология развития человека: Развитие субъективной реальности в онтогенезе: учебное пособие для вузов / В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев. – М.: Школьная Пресса, 2000.
7. Суворова, О.В. Внешние и внутренние факторы развития субъектности шестилетнего ребенка // Известия Самарского научного центра РАН. – Самара. – 2010. Т. 12. – № 5 (3) (37).

Bibliography

1. Baeva, I. A. Psihologicheskaya bezopasnost' obrazovatel'noj sredy: uchebnoe posobie / I. A. Baeva, E. N. Volkova, E. B. Laktionova; pod red. I. A. Baevoy. – M.: kon-Inform, 2009.
 2. Volkova, E. N. Psihologicheskie aspekty sub'ektnosti uchitelya. – N. Novgorod: NGC, 1997.
 3. Ulanovskaya, I. M. Social'no-psiologicheskoe razvitie detej v raznyh obrazovatel'nyh sredah // Rebenok v sovremennom obschestve: Sb. nauch. st. / nauchnye redaktory: L. F. Obuhova, E. G. Yudina. – M.: MGPPU, 2007.
 4. Lisina, M. I. Obschenie, lichnost' i psihika rebenka / pod red. Ruzskoj A. G. – M.: Izd-vo "Institut prakticheskoy psihologii". – Voronezh: NPO "Modj", 1997.
 5. Osnickij, A. K. Psihologiya samostoyatel'nosti. Metody issledovaniya i diagnostiki. Psihologicheskij institut RAO. Centr social'no-psiologicheskoy pomoschi im. Zh. Kazanoko / pod red. M. K. Kabardova. Izdatel'skij centr "I-Fa". – Moskva; Nal'chik. – Vyp. 1.
 6. Slobodchikov, V. I. Osnovy psihologicheskoy antropologii. Psihologiya razvitiya cheloveka: Razvitie sub'ektivnoj real'nosti v ontogeneze: uchebnoe posobie dlya vuzov / V. I. Slobodchikov, E. I. Isaev. – M.: Shkol'naya Pressa, 2000.
 7. Suvorova, O. V. Vneshnie i vnutrennie faktory razvitiya sub'ektnosti shestiletnego rebenka // Izvestiya Samarskogo nauchnogo centra RAN. – Samara. – 2010. T. 12. – №5 (3) (37).
- Статья поступила в редакцию 26.06.11*

УДК 159.922; 37.015.32

Kuzminykh L.N., Suvorova O.V. MOVEMENT ACTIVITY AS A MANIFESTATION OF LIBERTY AND CULTURE PERSONALITY. The present study contains an analysis of approaches to psychological assessment of human movement activity. The authors propose an original model of personality typology of movement activity. Liberty and culture of movement as an integrative indicators of movement activity can be used as scales for measurement, as well as the development strategy of the motion repertoire of personality in expressive practices.

Key words: a movement activity, the typology of movement activity, a liberty and culture of movement.

Кузьминых Л.Н. соискатель Нижегородского государственного педагогического университета (НГПУ), г. Нижний Новгород, E-mail: lor_ku@mail.ru; **Суворова О.В.**, канд. психол. наук, доц. каф. возрастной и педагогической психологии Нижегородского государственного педагогического университета (НГПУ), г. Нижний Новгород, E-mail: olgavenn@yandex.ru

ДВИГАТЕЛЬНАЯ АКТИВНОСТЬ КАК ПРОЯВЛЕНИЕ СВОБОДЫ И КУЛЬТУРЫ ЛИЧНОСТИ

В статье содержится анализ подходов к психологической оценке двигательной активности человека. Авторы предлагают оригинальную модель типологии двигательной активности личности. Свобода и культура движения как интегративные показатели двигательной активности личности могут быть использованы как шкалы для измерения, а также как линии развития двигательного репертуара личности в экспрессивных практиках.

Ключевые слова: двигательная активность, типология двигательной активности, свобода и культура движения.

Современная психологическая практика личностного роста немаловажна без телесно-ориентированных техник в психологии, обеспечивающих целостность и единство в осознании и проработке внутренних проблем человека.

Развитие и саморазвитие личности в психотерапевтическом процессе, как правило, тормозится «физиологическими корнями сопротивления изменениям» (В. Райх). В данном контексте психофизическая проблема в психологии представляет собой проблему соотношения характеристик двигательной активности человека и его личностных свойств.

Перед психологом, работающим с комплексными экспрессивными техниками, интегрирующими движение с индивидуальными и социокультурными смыслами из художественных текстов, музыки, живописи, встает задача выявления базисных многоуровневых системных, интегральных свойств индивидуальности, проявляющихся как в социально-личностном, так и в телесном, индивидуальном, индивидуально-личностном измерении человека. Для практического психолога выделение индивидуально-типологических особенностей двигательной активности личности через систему многоуровневых свойств позволит провести диагностическое исследование «конвертированных» в двигательных паттернах психологических проблем и воздействовать на них интегральными телесно-ориентированными техниками экспрессии и конструирования новых личностных смыслов.

В настоящее время проблеме телесной интерпретации, распознавания и анализа телесных схем в психологии уделяется огромное внимание (А.А. Бодалёв, 1966; М.В. Буракова, 2000; Ю. В. Гранская, 1998; Е.В. Кузнецова, 1996; В.А. Лабунская, 1999; В.Н. Панфёров, 1974; О.О. Пугачевский, 1999; Г.В. Сериков, 2001). Процесс кодирования экспрессии рассматривается также в сценическом искусстве и театральной педагогике (С. Волконский, 1912, 1913; П.М. Ершов, 1959; К.С. Станиславский, 1985; В.И. Кочнев, 1983; Н.В. Рождественская, 1986).

Так, В. А. Лабунская утверждает, что изучение в психологии экспрессивных знаков распределено по следующим направлениям:

1. произвольный и произвольный компоненты движения, их сочетание;
2. физиологические параметры: тонус, сила, комбинации мышечных сокращений и т.п.;
3. связь экспрессивного движения с определенными психическими явлениями;
4. в феноменологическом плане предложена «топография мимического поля» [1, с. 21].

Изучая мелкую мимическую моторику, Р. Экмен и В. Фризен (Ekman P., Friesen W.) создали «метод кодирования выражений» FAST (выражение основных эмоций) и систему кодирования активности лицевых мышц – Facial Activity Coding System, которая позволяет подробно описать двигательную экспрессию человека.

Кодируя невербальный язык общения, Р. Бердвистл ввел понятия «кин» (мельчайшие, далее не делимые, наименее заметные движения) и «кинема» (более крупные единицы, с помощью которых происходит реальное общение людей); кинемы образуют структуру и объединяются в более крупные единицы – «кинеморфы», «кинеморфемы» и «кинесинтагмы», по которым производилась запись совершённых движений (Р. Бердвистл, 1952).

Однако подобное описание движений теряет целостность и смысловую выразительность, что делает невозможным интерпретацию «телесных схем» в психомоторике.

В театральных, спортивных и танцевальных классах также идёт непрерывное обсуждение проблемы описания и интерпретации движений. Например, С.Г. Волконский, вслед за Ф. Дельсартом, создал классификацию выразительных движений в координатах перемещения в мысленном пространстве относительно центра окружности, который полагался в мысленном центре тела (в позвоночнике, в области солнечного сплетения). По отношению к центру (позвоночнику) были выдвинуты такие показатели движения, как концентрическое

(к центру), эксцентрическое (от центра) и движение в срединном относительно центра положении («равновесии») – нормальное [2, с. 52].

С.Г. Волконский охарактеризовал двигательные показатели в плане смысловой и эмоциональной выразительности психологического состояния следующим образом: движение от центра имеет эмоционально-смысловую нагрузку «расширения, распространения» (в том числе, чувств, переживаний субъекта); концентрическое движение означает «сжатие», «собирающее, сдерживающее» эмоций; равновесие – сохранение, стабилизацию состояния.

В лекциях об актерской игре С. Эйзенштейн разбирал выразительные проявления субъекта и также выделял центр тела и периферию. Он предлагал рассматривать мимику тела как по областям («мимика руки», «мимика лица» и т.д.), так и мимику тела в целом, а также координацию и композицию выразительного проявления в условиях художественного воспроизведения, и т.д. [3, с. 113].

Система анализа выразительных движений Рудольфа фон Лабана, названная им системой форм усилий [4, с. 253], описывает динамику движения при помощи четырех факторов: пространства, силы, времени и течения (энергии). Р. Лабан, рассуждая о траектории движений человеческого тела в пространстве, создал «Икосаэдр», который дает возможность более детально описывать ориентацию. Имея форму кристалла, «Икосаэдр» насчитывает восемь вершин куба, которые соединяют шесть квадратных поверхностей. Работая с 3-мерным пространством, можно выделить 3 прямоугольника с 4 вершинами (3 плоскости, пересекающие друг друга). Соединив их вершины, можно получить 12 точек, касающихся поверхности сферы. Поверхности между точками образуют 20 равнобедренных треугольников, формируя тем самым икосаэдр. В линиях «Икосаэдра» Лабан выделял гармоничные и негармоничные траектории движения.

О. В. Протопопова, изучая психо-тонический компонент моторики, выделила в качестве важного критерия оценку лицевой обращенности тела субъекта по отношению к объекту деятельности и направление движения по отношению к нему – приближение или удаление [5]. Она оценивала также преобладание типа движения по сагиттальной, фронтальной и диагональной плоскостям. При этом диагональная плоскость оценивалась двояко: если движение шло, перекрещивая сагиттальную плоскость (например, правая рука двигалась по диагонали налево), то оно фиксировалось как закрыто-диагональное; если движение было направлено от сагиттальной плоскости наружу (правая рука по диагонали направо), то это движение считалось открыто-диагональным [5]. О.В. Протопопова выделяла фазический (операционный) и психо-тонический (эмоционально-смысловой) аспекты движения. Кроме прочего, обращалось внимание на энергетическую характеристику движения как на силу желания приблизиться или удалиться от объекта.

Связь психологического портрета ребёнка с его двигательной активностью на занятиях О.В. Протопопова отмечала следующим образом: «...очень скоро выявилось, что у каждого ребенка есть излюбленные направления, стержневые плоскости, по которым он распределяет свои движения» [5, с. 688]. На основании преобладающих форм движений ею были описаны соответствующие «моторные типы»: сагиттальный, фронтальный, диагонально-закрытый и диагонально-открытый [5, с. 691].

А.Я. Бродский также предложил способ анализировать выразительные движения по координатам горизонтали, вертикали, сагиттали. Он пишет о том, что указанные направления движения являются одновременно координатами «внутреннего, символического психологического пространства» открытой [6].

Метод исследования танца через анализ пространственно-временной структуры (ПВС) был предложен В. Зигфридом. На основе записи танцевального действия анализировались характерологические черты участников и их межличностные связи [7].

Создатель метода когнитивной пластикодрамы В.Н. Никитин исследовал пантомимические «ответы» участников действия на конкретные запросы ведущего [8].

Невербальные «ответы» участников оценивались на основании следующих критериев: «адекватность», «ригидность», «пластичность», «нестандартность». В ходе применения проективной методики В. Н. Никитиным оценивался «свободный поток» переживаний, чувств, когнитивных концепций.

Обращая внимание на перемещение центра тяжести и устойчивость человека при анализе двигательной активности, С.Д. Руднева и А.В. Пасынкова пишут: «В состоянии общей психофизической готовности началом всякого движения является перемещение центра тяжести» [9, с. 88]. Восприятие «центра тяжести» как источника первоначального импульса к движению локализовано в области солнечного сплетения. Когда субъект целостен в этом переживании, он устремляется в какую-либо сторону всем своим существом, что телесно проявляется в резком смещении центра тяжести в момент инициации движения и сохранении этого качества позы в течение всего движения [9]. Состояние мышечного тонуса или «мышечного чувства» играет важную роль в работе над творческим созданием пластического образа в рамках занятий. Под мышечным чувством понимается, прежде всего, умение почувствовать неадекватное происходящему движению напряжение мышц и освободиться от него: «недостаточно тонкое мышечное чувство приводит к неспособности локализовать напряженное и ненатянутое состояние мышц и регулировать степень их напряженности. ...Неумение локализовать и снимать напряжение в мышцах, активно не участвующих в движении, рождает так называемые зажимы, которые нарушают беспрепятственное протекание целостного двигательного процесса» [9, с. 87].

Базовое понятие для танцевально-двигательной психотерапии – «Кинесфера», ввела Мэрион Чейс. Оно обозначает пространство вокруг тела, в котором тело может двигаться, и которое служит для описания движений человека. «Кинесфера» включает в себя 3 базовых яруса, в которых совершается движение – верхний, средний и нижний. О взаимосвязи типа движений и психологической характеристики танцора говорит Габриэла Рот (Roth G., 1987). Так, широкие, размашистые движения, как бы раскрывающие тело, характеризуют лидерские качества.

Созданный ею проект «Тропа танца» (Dancing Path), известный также как «Танец пяти ритмов», выделяет пять первичных ритмов движения, которые, по ее мнению, присутствуют во всех культурах и являются репрезентациями онтологических качеств: Flowing – это плавные, мягкие, округлые и текущие движения, движения «женской» энергии; Staccato – резкие, сильные и четкие движения, «мужские» движения; Chaos – хаотические движения; Lyrical – тонкие, изящные движения, такие, как полет бабочки или падающего листа; Stillness – движение в неподвижности, наблюдение за первичными импульсами движения, выражаясь образно, это «пульсирующая статуя» [10].

Исследуя кинесферу практически, А. Гиршон упоминает о базовых культурных телесных метафорах, определяющих способ восприятия окружающего мира, анализирует метафору и мифы в контексте восприятия человеком собственного тела [11].

Так, «низ» и «верх» в пределах собственного тела определяются как нечто оппозиционное, конфликтующее. По мнению автора «...наблюдения показывают, что для большинства людей основная зона движения и танца – средний ярус с ограниченной амплитудой движения... Стереотипы движений в этой области (верхний ярус), в основном, связаны с «романтическими» клише балетной и эстрадной хореографии (нижний ярус). Движения в этих областях символически связаны с движением по времени личной истории к детству и... характеризуются спуском по эволюционной лестнице к животным» [11].

Таким образом, в анализе двигательной активности человека используют такие психомоторные показатели, как преоб-

ладание плоскостей построения движений – сагитальной, фронтальной, диагональной (О.В. Протопопова); индивидуальный мышечный панцирь (В. Райх); «мышечное чувство» (А.В. Руднева); положение и степень подвижности «центра тяжести», энергетика выполнения движения (А.В. Руднева); ярусы построения движений в кинесфере, тип движения (Roth G., В.Н. Никитин). Используются также анализ владения невербальной культурой поведения и базовые культурные метафоры (Н. А. Багдасарова, Е.П. Белинская, В. Биркенбил, Г.В. Бороздина, И.Н. Горелов, В.П. Конечкая, В.А. Лабунская, В.П. Морозов).

В нашей работе в качестве таких базисных характеристик двигательной активности личности, интегрирующих движение и личность и позволяющих быстро оценивать и оптимизировать состояние человека на первых занятиях по телесно-ориентированной психокоррекции, мы используем два показателя – *свободы и культуры* движения и поведения в целом.

Степень раскрепощенности, свобода двигательной активности являются, на наш взгляд, основополагающими, интегративными психомоторно-личностными показателями. Свобода необходима для осуществления любой двигательной активности. Гармоничное, здоровое, сильное, гибкое человеческое тело предполагает наличие высокого уровня двигательной свободы и, наоборот, психологические проблемы, закрепившиеся в жестких двигательных стереотипах и мышечных блоках, лишают человека возможности свободно, творчески и спонтанно реагировать на непрерывный поток изменений окружающей среды. По мнению специалистов, работающих в телесно-ориентированной психотерапии, свободное и раскрепощенное тело человека является доказательством его психосоматического здоровья (В. Райх, М. Фильденкрайз, Ф. Александер, А. Лоуэн, Ж.Э. Далькроз, Р. Лабан, Я. Морено, А. Янов, А. Дункан, Я. Макнаутон, М. Бензен, В.Ю. Баскаков, А. Гиршон и др.).

Свобода двигательной активности человека (мыслительной, творческой, физической) включает в себя фактор *свободы выбора* вариантов движения и поведения, стиля эмоционально-волевой саморегуляции, автономного или зависимого.

Свобода выбора, в свою очередь, *зависит от культурного потенциала* личности. Человек существует, функционирует, творит в социокультурном пространстве. Культура в этом смысле – это нравственные, моральные, гностические и материальные ценности общества, это умения, знания, обычаи и традиции. Исследователи культуры невербального поведения (А. Пиз, П. Экман и У. Фризен, Д. Мацумото, Х. Папушек, С.Л. Рубинштейн, Н.Н. Визетей, И.А. Стернин, И.М. Быховская, А.И. Андреева, В.А. Лабунская, С.В. Дмитриев и др.) предполагают наличие выработанных веками двигательных «кодов» (например, «кины» и «кинемы» в кинесике), принятых в социуме.

Через контакт с матерью, с членами семьи возникают «базовые социальные интроекции, которые становятся неким «осадком», историческим сгустком, результатом, причиной, то есть влиянием новизны бытия, результатом чего становится материалистическая концепция личности» [12, с. 53]. Чем богаче, разнообразнее материальные и социальные условия, связи, средства, в которых человек существует, функционирует и творит, тем выше его культурный потенциал, сознательность и ответственность в свободном выборе и проявлении воли.

Культура движения в нашем понимании – это высококачественный и эффективный, в смысле достижения полезного приспособительного и самораскрывающего результата, индивидуальный сплав расово-национальной, внутриродовой, гендерной и социальной культур, проявляющийся в движении и двигательном репертуаре человека. Культура движения человека проявляется в системе культурно-специфических двигательных моделей, культурных образцов, паттернов, осваиваемых личностью.

Исследуя психомоторную активность человека, его двигательный ресурс, мы обращаем внимание на состояние его здоровья, на свободу владения своим телом, а также на такой

показатель, как состояние культурного развития человека, богатство и гармоничность двигательного репертуара личности, проявляемого в движениях тела.

Необходимым условием полноценного владения собственным телом является телесное здоровье. Это понятие включает в себя, во-первых, здоровье в общем физиологическом понимании, во-вторых – сформированный, зрелый и ясно осознаваемый «образ тела», а в-третьих – достаточный уровень мотивации для поддержания собственного здоровья. «Субъективное ощущение здоровья – это чувство удовольствия, получаемое от тела, которое иногда достигает радости. Именно в таких состояниях мы ощущаем связь со всеми живыми существами и со всем миром. Боль, напротив, изолирует нас от других. Здоровье проявляется в грациозных движениях, в «сиянии» тела, а также в его мягкости и тепле. Полное отсутствие этих качеств означает смерть или смертельную болезнь, с возрастом наше тело грубеет, и мы приближаемся к смерти» (А. Лоуэн). Трагедия технократической цивилизации состоит в том, что в изучении человека используется сопоставление его с машиной, механизмом, полуавтоматом. Между тем, любое человеческое движение наполнено смыслом и содержанием, направленным вовне (семиотика движений). Любое «живое движение» – это выражение себя, собственной природы, эмоций, мыслеобразов... Так, любая знаковая телесная модель пронизана внутренними константами. Например, в семиотике жестов и поз обычное рукопожатие (жест приветствия, прощания, согласия) окрашено эмоциональным состоянием человека, отношением к собеседнику, к окружающему, к самому себе в данной ситуации.

Таким образом, при анализе двигательной активности человека мы выделяем и используем два показателя и, соответственно, 2 шкалы, позволяющие ее оценивать: *свобода движения* (СД) и *культура движения* (КД).

В показатель «Свобода движения» (шкала СД) мы включаем степень наличия / отсутствия «мышечного панциря», индивидуальный набор мышечных гиперблоков или гипоблоков, степень мышечной реактивности, раскрепощенности. Если изучение семиотики движений человека через призму шкалы СД показывает, насколько человек открыт, коммуникативен, пластичен и гармоничен в невербальных проявлениях себя вовне, то показатель «Культура движения» (шкала КД) проявляет владение социокультурным пластом двигательного этикета – жестами, мимикой, позами и другими общепринятыми выразительными движениями. Шкала КД показывает, насколько широк или скуден репертуар кинесических средств и движений, используемых человеком при невербальном взаимодействии.

Так, если первый показатель (шкала СД) указывает на степень аутентичности личности, её индивидуальности и самости, то второй показатель (шкала КД) – на качество и степень развития ее идентичности и социализированности. Эти показатели ортогональны, но и взаимосвязаны. Полноценное, координированное и свободное владение своим телом возможно только при зрелом, гибком и культурно обусловленном мировоззрении и пластичном физическом теле, способном отражать перечисленные качества и возможности. Обобщение разных уровней развития этих свойств является у нас основой для построения психологической типологии двигательной активности личности. Создавая свою типологию, мы базировались на подходах к пониманию двигательных психомоторно-личностных типов О.В. Протопоповой [5] и А.М. Айламазян [13], которые выделяют в качестве базовых показателей пространственного восприятия движения: владение сагиттальным, фронтальным, диагональным, открытым и закрытым, стилями двигательной саморепрезентации в пространстве (О.В. Протопопова, 2002; С.Д. Руднева, 1982; А.М. Айламазян, 2008).

Однако, данные авторы не включают в типологию такие психомоторные характеристики движения, как положение и подвижность центра тяжести, гармония соотношения разнополусных характеристик движения, преобладающие ярусы движения и их соотношение.

По нашему предположению, динамическое взаимоотношение выделенных показателей моторики: стержневой плоскости движения, динамики центра тяжести, динамической устойчивости, состояния тонуса мышечной системы, ярусов и векторов движения, – являются значимыми в передаче экспрессивного смысла движения.

Основываясь на собственной психологической практике, мы можем утверждать, что психологически здоровый человек одинаково хорошо владеет сагиттальным, фронтальным и диагональным (открытым и закрытым) типами плоскостной психомоторики, в зависимости от ситуативных требований. Его двигательный репертуар отличается грацией, гибкостью и большой вариабельностью: от медленно-плавных, мягких до мощных, ярких, отрывистых, резких движений. Каждое движение наполнено внутренним смыслом, свободной эмоцией, реактивно по отношению как к внешним, ситуативным стимулам, так и к внутренним факторам влияния – к *медитативному* поиску собственной внутренней ритмопластики, *раскрытию в пространстве собственного мировоззрения через движение*, индивидуальному проявлению набора присущих ему эмоциональных характеристик, двигательно-символическому кодированию, а также реализации смыслов и целей.

Психологическое здоровье предполагает, что в двигательном самовыражении человек свободно манипулирует **центром тяжести** в пределах собственного тела в зависимости от выполняемого движения, легко перестраивает тип и вектор движения, одинаково свободно пользуется всеми ярусами кинесферы, что возможно только при отсутствии хронических мышечных напряжений и «застывания» на двигательном стереотипе. Таким образом, физическое и психологическое здоровье тесно связаны и могут быть выражены через понятия свободы и культуры двигательной активности.

Наша природа позволяет нам владеть разнообразными способами встраивания тела в пространство. Более того, любые изменения окружающего нас мира, влекут за собой приспособительные изменения в поведении.

Психологически здоровым вариантом, по мнению О.В. Протопоповой и А.М. Айламазян, является открыто-диагональный стиль движения. Фронтальный, сагиттальный и закрыто-диагональный стили свидетельствуют о внутриличностных конфликтах и психологических проблемах.

Однако, мы считаем, что гармония и баланс свободы и культуры движения наиболее прогностичны как интегральные показатели физического и психологического здоровья человека.

Рассмотрим типы двигательной активности личности, которые мы обозначаем как *Двигательно-личностную типологию*, на основе предложенных нами психомоторно-личностных показателей по векторам свободы и культуры движения.

1. Высокий уровень свободы и культуры движений.

Первый тип Двигательно-личностной типологии соответствует высоким показателям по шкалам свободы и культуры движения (см. рис. 1).

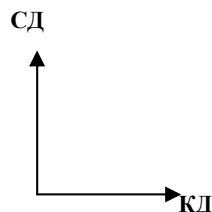


Рис. 1. Высокие уровни двигательной свободы и культуры

При высоких показателях СД и КД ярко и динамично раскрывается индивидуальная природа человеческого «Я», его интеллектуальные, эмоциональные и волевые аспекты. Это лидер по праву, четко ставящий перед собой личные цели, методично и творчески добывающий их. Это человек, эф-

фективно взаимодействующий с внешним пространством, способный к построению и поддержанию взаимосвязей высокого уровня. Для личности подобного уровня одинаково характерны умения временно закрываться, восстанавливая личный энергоресурс, анализировать причинно-следственные связи, входить в контакт с внутренними эмоциональными переживаниями, так же как способность открыто, свободно и творчески взаимодействовать с внешней средой, реализовывая свой созидательный потенциал.

Двигательная активность носит творчески-импровизационный характер, являясь одновременно адекватной социокультурной коммуникацией и проводником собственных, индивидуальных и мировоззренческих принципов. Свободная манипуляция формой и рисунком движений, ритмикой и характером пластики (короткие и длинные лигатурные движения, отрывистое «стаккато», экспрессивное движение, движение-медитация и т.п.) характерны для высокого уровня индивидуальной культуры владения собственным телом, телесного сознания. Такой уровень в своем выражении требует гармонично развитого телесно-мышечного потенциала. Использование плоскостной направленности движений (сагиттальной, фронтальной, диагонально-открытой или закрытой) в динамике не носит «зависающего» характера, является выражением движения к цели и отношения к этой цели, а выбор плоскости, формы и ритмопластики в каждом случае определяется конкретной ситуацией.

2. Высокий уровень свободы движения и низкий культурный уровень движений.

Второй тип был отмечен нами как достаточно высокий уровень двигательной свободы в сочетании с низким уровнем двигательной культуры (см. рис. 2)

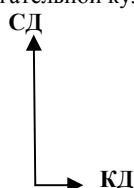


Рис. 2. Высокий уровень свободы и низкий культурный уровень движений

Такая комбинация двигательной активности выражается в ничем не стесненных, свободных движениях, плохо структурированных и социально не обусловленных. Подобная картина характерна для раннего детского возраста. Однако если при взрослении уровни не выравниваются, то мы имеем дело с педагогической и образовательной запущенностью. Человек при свободном, раскрепощённом движении не проявляет «знаковой», символической, культурной принадлежности к какой-либо группе или структуре. Возможны преобладания гендерных, социальных или этнических составляющих при рассмотрении вектора КД, но на данном примере эти составляющие проявляются неосознанно, спонтанно, вне требований социальной среды. Иными словами, вектор КД в данном случае не используется сознательно, не является символом культурного и интеллектуального проявления (см. рис. 3).

3. Средние уровни свободы и культуры движения.

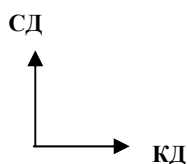


Рис. 3. Средние уровни свободы и культуры движения

Средние уровни векторов указывают на индивидуальную картину наличия мышечного панциря, с одной стороны, и недостаточный уровень базовой культуры личности в целом, с другой. Двигательная активность носит заученный, сознательный, сверхконтролируемый характер. Движения довольно скудны по амплитуде, динамике и вариабельности. Выбор плоскости для презентации себя в пространство не осознаётся в полной мере.

Выбор имиджа стереотипичен для определённого социального круга, характерен грубый, обобщённый шаблон в использовании поз, жестов и мимики.

Хронические мышечные зажимы препятствуют свободной циркуляции биоэнергии в теле, а потому уровень самораскрытия и самоактуализации личности в пространство низкий. Как правило, люди со средними векторами свободы и культуры движения не являются творцами своей судьбы, ограничены в выборе качества жизни. В профессиональном плане они не выбирают работу с большой ответственностью, занимают тихую скромную должность и довольствуются малой, но стабильной зарплатой.

Любая новая информация перерабатывается через призму субъективных стереотипов и искажается, что не даёт возможности ни профессионально расти, ни повышать качество жизни в целом.

4. Низкий уровень свободы движения и высокий – культуры движений.

Четвёртый тип обладает высокой культурой движения в сочетании с низким показателем двигательной свободы (см. рис. 4).

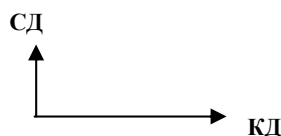


Рис. 4. Низкий уровень свободы движения и высокий – культуры движений

При наличии сложившегося мышечного панциря говорить о культуре двигательной активности довольно сложно: с одной стороны, это перенос культурного потенциала из телесных проявлений в область мозговой деятельности, а с другой – *можно ли на примере зажатого, невыразительного тела увидеть культурную составляющую личности в целом?* Внешне это может проявляться в виде разнообразных, адекватных ситуации, но малоамплитудных и невыразительных движений. Проблема сверхконтроля в данной ситуации наиболее ощутима. При недостаточной энергетической поддержке движения теряют языковую составляющую и малоэффективны. Механическая двигательная трансляция необходимых данных о себе позволяет видеть лишь социальный статус, но никак не личность в целом.

В целом, подобные люди лишены обаяния, свободной грации и импровизационности движений. Благодаря достаточно высокому интеллекту они могут выполнять сложные операции, быть руководителями низкого и среднего звена, но в общении с людьми у них часты непонимание и конфликтность. Контакты с ними поверхностны и сухо информативны.

Отсутствие свободы движений говорит об отсутствии свободного творчества, креативной мобильности, нестабильности собственной идентичности, включая психомоторную его составляющую.

Таким образом, несмотря на высокий показатель наличия общей культуры личности, говорить о высоком качестве жизни приходится только в её материальном проявлении. Коммуникации, личная жизнь, интимный опыт с данной комбинацией по шкалам не удовлетворительны.

5. Низкие уровни свободы и культуры движения.

Пятый и последний тип характеризуют низкие показатели свободы и культуры движений (см. рис. 5).

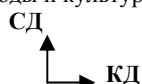


Рис. 5. Низкие уровни свободы и культуры движения

При одинаково низких уровнях свободы и культуры движения речь идет о слабо развитой в культурно-интеллектуальном плане личности с наличием множества психологических проблем, отраженных в теле в виде мышечного панциря. Движения скудны, корявы, при выполнении любого двигательного акта требуется огромный энергетический ресурс, не соответствующий самому движению. В данном случае возможно говорить о психических отклонениях личности, либо о перенесении в недавнем времени тяжелой психологической травмы и временной самоизоляции.

Таким образом, наша типология выделяет пять двигательно-личностных типов, что позволяет наиболее эффективно прогнозировать и строить психокоррекционный процесс. Возможность дифференцировать и детализировать мы видим в интеграции психомоторной и двигательно-личностной типологии. Соотношение нашей типологии и типологии О.В. Протопоповой позволяет расширить личностно-двигательную типологию и сделать её более точной при диагностике на практических занятиях. Каждому из выделенных О.В.Протопоповой типов движения в пространстве (сагиттальному, фронтальному, закрыто-диагональному, открыто-диагональному) соответствуют выделенные нами типы двигательной активности.

При описании двигательной активности отмечаем сначала соответствующий психомоторный тип по О.В. Протопоповой, а затем по предложенным нами шкалам. Так, например, Иванов Н.Н. обладает фронтальным типом психомоторики со средними показателями по шкалам свободы и культуры движения, или, например, Петрову А.А. соответствует закрыто-диагональный тип психомоторики с превышением шкалы свободы движения над шкалой двигательной культуры.

Выделяя психомоторные плоскости как критериальный показатель можно констатировать, что самой терапевтической является открыто-диагональная плоскость. Даже при наличии одного из уровней векторов открыто-диагональный тип движения, в связи с постоянной обращённостью к внешнему миру, открыт к взаимодействию, обогащая этим своё культурное и мировоззренческое поле.

Наиболее слабый ресурс мы видим в низких уровнях свободы и культуры движения при любом пространственном способе двигательной реализации себя (сагиттальном, фронтальном, диагональном).

Предложенный подход к анализу двигательной активности личности через показатели свободы и культуры движения включает в себя следующие направления практической работы: осознание личностью связи между образом тела, характером его двигательной активности и собственными психологическими особенностями, проявляющимися в конкретных жизненных ситуациях; диагностику и самодиагностику психомо-

торики с прохождением двигательного теста по шкалам СД и КД и обсуждением результатов.

Например, при выявлении уровня по шкале СД мы обращаем внимание на силу, гибкость и пластичность, а при анализе шкалы КД – на разнообразие, уместность и символическую выразительность движения. Здесь происходит выявление психологических защит, выражающихся в напряжении или, наоборот, в невозможности усилить мышечную активность адекватно выполнению движений.

Также выявляются и подвергаются анализу двигательные стереотипы, проявляющиеся в наборе навязчивых движений, анализ характера расположения тела в плоскости, исследование индивидуального мышечного панциря, и т.д.

Важно при выявлении паттернов проанализировать конкретные жизненные ситуации, при которых паттерны наиболее ярко проявляются. Так как двигательно-мышечный паттерн – явление метафорическое, то наиболее важным при вербальной работе с ним является доведение до осознания причин его появления и поддержания, его проектной направленности в будущее и жизненных ограничений, диктуемых паттерном.

Не менее важны индивидуальный подбор методов телесной коррекции с учётом состояния физического и психологического здоровья человека – от выполнения конкретных физических упражнений до символической метафоризации и спонтанности, а также возможность применения в группе тренинга новых способов взаимодействия с окружающей средой в разнообразных ситуациях.

Например, работа в паре символизирует невербальную эмпатию, возможность выстроить гармоничные отношения в личной жизни и т.д. Занятия по свободной двигательной импровизации в группе, где происходит интуитивное «вчувствование в ситуацию» и реализации себя как личности в ней. Через партнёрство происходит взаимообогащение культурно-символическими формами, осознание себя как личности и субъекта отношений. Появляется ситуационная гибкость двигательного репертуара. При разнополюсной группе совершенствуются феминно-маскулинные взаимоотношения, а вместе с развитием двигательного репертуара рождается ощущение гармоничности и адекватности разнообразия форм партнёрства. Здесь же формируются и оттачиваются двигательные характеристики того социального статуса, на который претендует участник занятий.

Таким образом, предложенные нами типы двигательной активности личности на основе оценки таких характеристик, как свобода и культура движения, а также характер направленности и организации движения в пространстве имеют прогностические и коррекционные возможности в танце-двигательной психотерапии. Они позволяют организовать процесс психологического сопровождения на основе актуализации ресурса личности к осознанию собственной двигательной активности, ее связи с личностными и жизненными проблемами человека.

Подобный подход делает возможным организовывать индивидуальную и групповую работу через эффективные формы самовыражения и коммуникации в движении, раскрепощает и актуализирует творческий ресурс личности.

Библиографический список

1. Лабунская, В.А. Невербальное поведение (социально-перцептивный подход). – Ростов н/Д.: Издательство Рост. Ун-та, 1986.
2. Волконский, С. Выразительный человек. – СПб.: Аполлон, 1908.
3. Эйзенштейн, С. Психологические вопросы искусства. – М.: Смысл, 2002.
4. Рудестам, К. Групповая психотерапия. – М. - 1993.
5. Протопопова, О.В. Моторика и психоортопедия. – В кн. Психология аномального развития ребенка: Хрестоматия в 2- т. / Под ред. В.В. Лебединского и М.К. Бардышевской. – Т. 2. – М.: ЧеРо: Высшая школа: Издательство МГУ. – 2002.
6. Бродский А.Я. Внеречевое общение в жизни и в искусстве: Алфавит молчания. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000.
7. Зигфрид, В. Танец – искусство движения: красота как свойство поведения. – Сб. Красота и мозг. Биологические аспекты эстетики. – Москва: Мир, 1995.
8. Никитин, В.Н. Пластико-драма: Новые направления в арт-терапии. – М.: Когито-Центр, 2003.

9. Руднева, С.Д. Опыт работы по развитию эстетической активности методом музыкального движения / С.Д. Руднева, А.В. Пасынкова // Психологический журнал. – 1982. – Т.3. – № 3.
10. Roth, G. March to Extasy: Teaching of Urban Shaman. – NY, 1987.
11. Гиришон, А. Кинесфера: пространство движения, 2010. – Р/д:
<http://www.isra-trainings.com/articles/dance/kinesphera.html>.
12. Менегетти, А. Психосоматика. – Москва: БФ Онтопсихология, 2007.
13. Айламазьян А.М. Связь моторики человека с его личностными характеристиками / А.М. Айламазьян, Т.С. Князева // Вопросы психологии. – 2008. – № 2.

Bibliography

1. Labunskaya, V. A. Neverbal'noe povedenie (social'no-perceptivnyj podhod). - Rostov n/D.: Izdatel'stvo Rost. Un-ta, 1986.
2. Volkonskij, S. Vyrzitel'nyj chelovek. - SPb.: Apollon, 1908.
3. Jzenshtejn, S. Psihologicheskie voprosy iskusstva. - M.: Smysl, 2002.
4. Rudestam, K. Gruppovaya psihoterapiya. - M. - 1993.
5. Protopopova, O. V. Motorika i psihoortopediya. - V kn. Psihologiya anomal'nogo razvitiya rebenka: Hrestomatiya v 2- t. / Pod red. V. V. Lebedinskogo i M. K. Bardyshevskoj. - T. 2. - M.: CheRo: Vysshaya shkola: Izdatel'stvo MGU. - 2002.
6. Brodeckij A. Ya. Vnerechevoe obschenie v zhizni i v iskusstve: Azbuka molchaniya. - M.: Gumanit. izd. centr VLADOS, 2000.
7. Zigfrid, V. Tanec - iskusstvo dvizheniya: krasota kak svojstvo povedeniya. - Sb. Krasota i mozg. Biologicheskie aspekty estetiki. - Moskva: Mir, 1995.
8. Nikitin, V. N. Plastikodrama: Novye napravleniya v art-terapii. - M.: Kogito-Centr, 2003.
9. Rudneva, S. D. Opyt raboty po razvitiyu jsteticheskoy aktivnosti metodom muzykal'nogo dvizheniya / S. D. Rudneva, A. V. Pasyunkova // Psihologicheskij zhurnal. - 1982. - T.3. - № 3.
10. Roth, G. March to Extasy: Teaching of Urban Shaman. - NY, 1987.
11. Girshon, A. Kinesfera: prostranstvo dvizheniya, 2010. – R/d:
<http://www.isra-trainings.com/articles/dance/kinesphera.html>.
12. Menegetti, A. Psihosomatika. - Moskva: BF Ontopsihologiya, 2007.
13. Ajlamaz'yan A. M. Svyaz' motoriki cheloveka s ego lichnostnymi harakteristikami / A. M. Ajlamaz'yan, T. S. Knyazeva // Voprosy psihologii. - 2008. - № 2.

Статья поступила в редакцию 26.06.11

УДК 371.1

Ivanova S. TEACHERS ACTIVITY AS AN OBJECT MONITORING OF INNOVATION PROCESSES IN NON-FORMAL PEDAGOGICAL EDUCATION. The authors propose a model for monitoring innovation in teacher education. We consider the activities of the teacher on relevant indicators. The risks to this kind of monitoring are found.

Key words: activities of the teacher, the innovation processes in teacher education, monitoring, informal teacher education, public examination.

С. В. Иванова, канд. пед. наук, ст. н.с. лаборатории инноватики и управления в педагогическом образовании Учреждения РАО «Институт педагогического образования»; **С.С. Талзи**, аспирант УРАО ИПО, г. Санкт-Петербург E-mail: s.ivanova@iporao.ru

ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПЕДАГОГА КАК ОБЪЕКТ МОНИТОРИНГА ИННОВАЦИОННЫХ ПРОЦЕССОВ В НЕФОРМАЛЬНОМ ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ

Авторы предлагают модель мониторинга инновационных процессов в педагогическом образовании. Рассматривается деятельность педагога по актуальным показателям. Определены риски проведения мониторинга.

Ключевые слова: деятельность педагога, инновационные процессы в педагогическом образовании, мониторинг, неформальное педагогическое образование, общественная экспертиза.

Приоритеты инновационного прорыва во всех сферах жизни России подчёркиваются в различных правительственных программных документах. Отражены они и в национальной инициативе «Наша новая школа». Система обеспечения нововведений в образовании предполагает создание гибкой, целостной системы инновационной политики как определенной стратегии в отношении к инновационным процессам, которая должна осуществляться на всех уровнях. Достижение определенных успехов в реализации инновационного процесса зависит от мнения профессионалов и общественности. Отношение социума к инновациям может заметно ускорять или, наоборот, замедлять введение конкретной инновации. В связи с этим возникает потребность осмысления деятельности педагога в аспекте инноваций. Исследование и анализ динамики мнения педагогической общественности относительно уже состоявшихся и потенциально возможных изменений - задача изучения нововведений, ориентированная на возможность осуществить более полный анализ противоречий и реально

возможных негативных процессов, связанных с ними. Изучение нововведений предполагает широкое использование различных традиционных и нетрадиционных методов исследования (опросы, наблюдения, контент-анализ, экспертные оценки, имитационные игры и др.).

Прежде чем представить в этом ключе деятельность современного педагога, рассмотрим определения мониторинга и сопровождающих его процессов. Наиболее разработано понятие мониторинга в экономике. Мониторинг по отношению к промышленным процессам рассматривается как

1) непрерывное наблюдение за экономическими объектами, анализ их деятельности как составная часть управления (от лат. monitor — напоминающий, надзирающий);

2) процесс систематического или непрерывного сбора информации о параметрах сложного объекта или деятельности для определения тенденций изменения параметров [1].

Нам представляется, что эти положения о мониторинге в отношении педагогического образования можно отнести в целом при определённых допущениях и к таким объектам изучения, как деятельность педагога, инновационные процессы в педагогическом образовании, неформальное и информальное педагогическое образование. Полагая, что все указанные категории взаимосвязаны между собой, далее будем иметь это ввиду при построении нашей модели мониторинга. Обратимся с целью уточнения определения мониторинга к работе И.А. Богачека и Э.В. Онищенко [2, с. 163]. Авторы рассматривают мониторинг в образовании с позиций управления как:

- самостоятельную функцию управления, комплекс мероприятий, направленных на получение полной, ориентированной на предметную область, информации о функционировании сложной системы в целях управления (в рамках мониторинга проводится выявление и оценивание проверенных действий, при этом обеспечивается обратная связь, освещающая о соответствии фактических результатов деятельности ее конечным целям);

2) постоянное или периодическое слежение, а также измерение или испытание объекта с целью его управления; сбор, хранение, обработка и распространение информации об исследуемых объектах; непрерывное, длительное наблюдение за состоянием среды и управление им путем своевременного информирования людей о возможном наступлении неблагоприятных критических или недопустимых ситуаций.

Рассматривая профессиональное образование, те же авторы [2, с. 163] понимают мониторинг как 1) процесс непрерывного научно обоснованного, диагностико-прогностического слежения за состоянием, развитием учебного процесса в образовательном учреждении в целях оптимального выбора образовательных целей, задач и средств их решения; 2) научно обоснованную систему периодического сбора, обобщения и анализа социальной информации и представления полученных данных для принятия стратегических и тактических решений.

Вслед за указанными авторами важно обратить внимание, что мониторинг выступает как важнейшая часть и информационная база службы методического сопровождения образовательного учреждения. Далее необходимо уточнить особенности определений «мониторинг» и «измерение» и их взаимосвязь. Разъяснение сути терминов «измерять» и «осуществлять мониторинг», используемых в тексте стандартов ИСО серии 9000:2000, дано в «Руководстве по терминологии, используемой в ИСО 9001:2000 и ИСО 9004:2000»:

1) *Measure - измерять* (глагол): - определять или устанавливать пространственную величину или количество (чего-нибудь); определять или устанавливать (пространственную величину или количество) путем приложения некоторого предмета с известным размером или объемом или путем сравнения с некоторой фиксированной единицей измерения.

2) *Monitor - осуществлять мониторинг* (глагол): следить, надзирать, держать под наблюдением, периодически измерять или проверять, особенно с целью регулирования или управления.

Обратим внимание на особенности приведенных терминов, обратившись к переводам из англо-русских словарей [1]. *Measuring – измерение, контроль, замер, обзор; monitoring – контролирование, наблюдение, слежение, текущий контроль.*

Сравнивая определения ИСО и словарей, можно сделать вывод, что «Измерять» можно двумя способами: в одних случаях количество определяют путем пересчета или сравнивая с некоей величиной, принятой за единицу измерения, в других - расчетным путем. Таким образом, осуществление мониторинга также может иметь два варианта: слежение (надзор и т.д.) без измерения чего-либо и слежение (надзор и т.д.) с измерением. Далее, чтобы определиться с

выбором варианта мониторинга, рассмотрим, насколько он может быть применён к рассматриваемому нами объекту - деятельности педагога.

В конце 80 г.г. статусу понятия «деятельность» стал придаваться полидисциплинарный характер. В результате широко стал применяться деятельностный подход в изучении сторон поведения, сознания, личности человека. Классификация видов деятельности затруднена тем, что в мировой гуманитарной науке этот термин имеет широкое значение. В английском языке «деятельность» переводится как «activity» и обозначает вид практической или познавательной активности человека определяется этим понятием. Однако не все проявления жизненной активности могут быть отнесены к деятельности. Подлинная деятельность всегда связана с преобразованием действительности (чему в большей степени соответствуют немецкие термины «Tätigkeit», «Handlung») [3]. В представленных толкованиях нам наиболее близко представление о деятельности педагога как об активности, преобразующей действительность, так как это более всего соответствует понятию ресоциализации инноваций (доведения инновационной активности до поведенческого уровня - Н.Н. Суртаева).

Рассматривая образовательную деятельность обучающегося, как всегда инновационную, А.М. Новиков [4] подчёркивает, что в педагогической системе «педагог – обучающийся», всегда будет иметь место только проектное управление. При рассмотрении управления в динамике А.М. Новиков указывает на рефлексорное (ситуационное) управление и опережающее управление. Рефлексорным называется управление, при котором управляющий орган реагирует на изменения или внешние воздействия по мере их появления, не пытаясь прогнозировать их или влиять на них. Опережающее управление основывается на прогнозе условий и требований к функционированию системы. Мониторинг инноваций в педагогической деятельности позволяет продуктивно управлять учебным процессом, т.к. даёт возможность знать объект управления, диагностировать его параметры и, соответственно, иметь базу для проективного управления: педагогу, как и руководителю, важно уметь опережать события («руководить – значит предвидеть»). В связи с этим важно выстроить модель мониторинга и отобрать его критерии в соответствии с актуальной или прогнозируемой ситуацией.

Мониторинг инновационных процессов можно рассматривать во взаимосвязи с инновационной диагностикой. Инновационная диагностика охватывает, во-первых, прогноз вероятности появления различных нововведений в будущем, во-вторых, даёт более или менее полную картину перспектив развития конкретного нововведения, его последствий во всех сферах жизнедеятельности людей, виртуально фиксирует разные варианты восприятия его людьми, прогнозирует общественное мнение, на которое невозможно не ориентироваться. Инновационная диагностика предсказывает проблемы, которые могут возникнуть в ходе инновационного процесса; полученная информация в данном случае носит в значительной мере политически и идеологически окрашенный характер);

2 - во время его осуществления (конструктивное переосмысление знания позволяет проводить оперативную доработку, проектировку реализации нововведения с учетом конкретных ситуационных особенностей);

3 - после него (через сопоставление целей и полученных результатов нововведения с определенными признаками, характеризующими среду его освоения).

Инновационная диагностика включает в себя диагностику среды нововведения и диагностику процесса его осуществления [5, с. 311]. Мы полагаем, что в интересующем нас мониторинге на всех этапах инновационных процессов в зависимости от их характера и выбранных целей может быть использован как «мониторинг без измерения», так и «мониторинг с измерением». Преимущество имеет вариант отслеживания без изменений. Это связано прежде всего с тем,

что в деятельности педагога основные функции чаще всего не имеют количественного выражения.

В роли количественного индикатора может быть использован показатель качества образования, однако он является вспомогательным, так как поставить успех инновации в прямую зависимость от качества нельзя. В реальных процессах мониторинга это может привести к погоне за подтасовкой результатов обучения, административному давлению и др. негативным явлениям.

Сам же вопрос о качестве образования можно отнести к сложной проблеме педагогической науки. Изначально качество - философская категория, выражающая относительную устойчивость предметов и явлений [6, с. 51]. В современном образовании ведётся инновационный поиск совершенствования систем оценивания качества образования, качества деятельности педагогов.

В связи с обозначенной проблемой необходимо разнести соотношение терминов «мониторинг», «измерение» и «процесс». Проанализировав состояние этого вопроса в сфере технической продукции, мы сочли возможным взять на перенести полезные для образования позиции. Обратим внимание, что в стандарте ИСО 9001:2000 вначале просто говорится о «важности... измерения показателей... процессов», а затем и напрямую требуется «осуществлять мониторинг, измерять и анализировать... процессы», применяя для этого «подходящие методы».

Существует представление о том, что «Управлять можно только тем, что можно измерить». Согласимся, управлять невозможно без осуществления измерений определенных показателей и/или слежения за их изменениями как в ходе конкретной единичной реализации какого-то процесса, так и при его неоднократном повторении. Тем не менее, взаимосвязь мониторинга и измерений стандартами ISO не отмечена. На этом основании будем полагать, что наш процесс мониторинга необходимо обозначить как исследование, слежение, наблюдение с дальнейшим сопоставлением с необходимыми количественными данными о качестве образования. Процесс необходимо рассматривать с двух точек зрения: процесс как «событие» и процесс как «явление». Цели мониторинга и измерений «процесса-события» направлены на обеспечение результативного управления ходом процесса. Причём основная задача руководителя при оперативном управлении заключается в поддержании процесса в нормальном состоянии и получении запланированных результатов.

В мониторинге технологического производства наиболее структурно-проработанными попытками систематизировать показатели «процесса-явления» обозначены следующие три позиции: показатели процесса; показатели продукта процесса; показатели удовлетворенности клиентов процесса. В свёрнутом варианте мониторинга это может быть применено к образованию, как детей, так и взрослых. Представляется возможным отследить:

- показатели качества учебного процесса (организацию, здоровьесбережение, соотношение затрат и др.);
- продукты процесса (полученные данные о динамике результатов образования, конкретные интеллектуальные и материальные продукты деятельности обучающихся);
- показатели удовлетворенности участников процесса (мнения обучающихся, отзывы родителей, отклики заказчиков образования со стороны партнёров образовательного учреждения и др.).

Подвергая сомнению возможность получения сиюминутных прибылей от социальных вложений, мы основываемся на том, что "за педагогической профессией исторически закрепились две социальные функции - адаптивная и гуманистическая ("человекообразующая"). Адаптивная функция связана с приспособлением учащегося, воспитанника к конкретным требованиям современной социокультурной ситуации, а гуманистическая - с развитием его личности, творческой индивидуальности" [3]. Поэтому при оптимизации

показателей мониторинга, на наш взгляд, предпочтение следует отдавать тем из них, которые отражают гуманистическую функцию педагогической профессии.

Далее представим предлагаемую нами модель мониторинга инновационных процессов, а затем применим её к такому объекту, как деятельность педагога. Причём рассматривать будем прежде всего педагогическое образование: во-первых, потому, что считаем его равнозначным по ценности практической деятельности, во-вторых педагогическое образование будем считать важным фактором успешности педагога в профессиональной деятельности и залогом качества образования выпускников. Акцент сделаем на сфере неформального педагогического образования как на наиболее значимой, предпочитаемой и непринципиальной для педагога свёрнутом варианте включает в себя следующие блоки: 1 - мониторинг потребностей, 2 - мониторинг процесса, 3 - мониторинг результата, 4 - мониторинг возможных рисков. Применять её можно как в комплексе, так и отдельными компонентами. С позиций системного подхода модель мониторинга можно представить в следующем развёрнутом виде.

Модель мониторинга реализации инновационных процессов

в педагогическом образовании

1. Цель мониторинга инновационных процессов в педагогическом образовании.

Выявление реального состояния условий обеспечения качества образования:

- а) с точки зрения педагогического состава и администрации учреждений различных уровней,
- б) с точки зрения обучающихся в учреждении и их родителей.

2. Задачи мониторинга:

1) выявление состояния удовлетворённости качеством педагогического образования педагогического (андрогического) состава учреждения;

2) отслеживание динамики количественных показателей качества образования в учреждении, анализ причин изменений;

3) выявление проблемных полей, наличия процессов поиска их решения.

4) состояние проектной, исследовательской, экспериментальной, инновационной деятельности в учреждении и их влияние на развитие учреждения, состояние качества образования педагогического коллектива;

5) анализ соответствия целей, ценностей, смыслов и характера протекания инновационных процессов в педагогическом образовании задачам развития и миссии учреждения.

3. Принципы проведения мониторинга.

Оптимальная периодичность (достаточная для формирования целостной объективной картины с обозначенными перспективами решения проблем и не превращающая процесс мониторинга в самоцель). *Целесообразность* (чёткость постановки смыслов, целей, задач проведения мониторинга). *Технологичность* (организованность и продуманность процедур). *Доступность информации* о выводах многоуровневого анализа результатов (с позиций методологии, практики, здравого смысла). *Принцип гуманизма*, принцип антропологической повседневности.

4. Объекты мониторинга – процесс и результат педагогического образования.

4.1 Качество процесса непрерывного педагогического образования подвергается мониторингу следующих составляющих: процессы обучения, процессы воспитания, процессы развития педагогических коллективов и профессиональных сообществ, инновационные процессы в учреждении и в его социальном окружении, проектная деятельность, экспериментальная деятельность, исследовательская работа в учреждении.

4.2 Качество результата: качество образования и образовательный процесс в целом.

5. Субъекты мониторинга: субъекты управления мониторингом (администрация учреждения, методическая команда); субъекты – технологи проведения мониторинга (технические работники, волонтеры, другие временно привлеченные сотрудники); субъекты-участники мониторинга (педагоги, андрологи, родители, обучающиеся); субъекты-аналитики результатов мониторинга (аналитическая группа, компетентностная команда, администрация).

6. Технологии и формы мониторинга (фокус-групповое исследование, образовательный ретренинг, диагностический педсовет, мозговой штурм, рефлексивный анализ, эссе, диагностические имитационные игры, работа с опросными листами и др.).

7. Этапы, процессы, периодичность мониторинга.

7.1 Определяющий этап мониторинга подразумевает определение смыслов и целей проведения мониторинга, разработку процедур и опросных листов, проектирование технологии проведения мониторинга.

7.2 Текущий технологический этап включает в себя следующие шаги: реализация процедур мониторинга, текущая экспертиза результатов и рефлексия процесса, смыслов, отношений в связи с проведением мониторинга инновационных процессов в педагогическом образовании.

7.3 Завершающий (промежуточный этап) подразумевает: анализ результатов проведения мониторинга; при промежуточных результатах – вывод о целесообразности поддержки инновационных процессов; на завершающем этапе – анализ итогов реализации инноваций, позитивные и отрицательные итоги незавершенных инновационных процессов.

7.4 Периодичность определяется целесообразностью проведения процедур мониторинга. Наличие инновационных процессов в педагогическом образовании отслеживается не реже 1 раза в год.

8. Рамочные границы и иерархия результатов мониторинга.

8.1 Высокий уровень результата. Качественные и количественные результаты: достижения педагогов и детей в результате реализации инновационных процессов в педагогическом образовании.

8.2 Удовлетворительный уровень. Этот уровень характеризуется позитивными изменениями в процессе педагогического образования.

8.3 Минимально-достаточный уровень. Фиксирование наличия/отсутствия инновационного поиска.

8.4 Появление новых смыслов продолжения/прекращения внедрения инновационных процессов в педагогическое образование.

9. Условия проведения мониторинга:

- адекватность процедур ценностям и ожидаемым результатам;

- объективность в оценивании результатов;

- опора на актуальные научные, практические, социальные ориентиры;

- нестянутость и необременительность для субъектов мониторинга (иными словами, применительно к условиям проведения мониторинга, проводящие его должны постоянно иметь ввиду позиции по отношению к обследуемому: ради чего? и «не навреди!»).

В связи с рассматриваемой моделью представляет интерес аналогичный опыт – **научно-методический проект** «Разработка содержания модели оценки педагогической деятельности» (МОУ СОШ №25 г. Томска, руководитель – Ляшенко Е.И.). Авторы пытаются решить **проблему** отсутствия адекватных критериев оценки и инструментария при аттестации педагогов. По их мнению, способы отслеживания качества деятельности педагога должны быть способны охватить все этапы работы педагога и позволять оценить педагогическую деятельность учителя всесторонне и максимально объективно. Мы согласны с тем, что

необходимо стремиться к возможности представления оцениваемых показателей в виде объективных количественных данных, используя процедуры замещения, групповой экспертной оценки и т.д.. О необходимости проведения общественной экспертизы и об опыте её применения говорится рядом учёных (Л.С. Илюшин, Н.Ю. Конасова, И.И. Соколова, Э.В. Онищенко и др.). Полагаем, что аналогичное суждение может быть сделано и в отношении мониторинга. Далее более необходимо остановиться на рисках проведения мониторинга.

1. **Формализм.** Стремление к полной формализации показателей, характеризующих качество преподавания, способно выхолостить истинные результаты творческой деятельности, к которой относится деятельность педагога.

2. **Авторитарное давление** отдельных субъектов мониторинга с целью получить «заданные результаты».

3. **Конъюнктурная подтасовка** результатов.

4. **Недооценка / переоценка** незавершенных инновационных процессов в педагогическом образовании.

5. **Не учитывается ценностный (аксиологический) аспект** оценки. В них все виды деятельности педагога и отдельные показатели внутри видов полагаются равнозначными, а обобщенные оценки и итоговая оценка деятельности преподавателя вычисляются как среднее арифметическое оценок отдельных показателей.

Педагогическая наука и практика, развивая идеи неформального образования, стратегически нацелены на совершенствование качества образования. Однако, вместе с тем, как отмечает Самсон О Ганга [7] в своём философском анализе, осмысливая современные перспективы информационного обучения (E-Learning революции), в образовании всё ещё много проблем, вызванных недостаточным профессионализмом преподавателей. Поэтому есть опасность того, что внедрение электронного обучения в сфере образования столкнётся с риском развития обучения на основе недоказанных теорий. Здесь более перспективным нам представляется соединение формальных мероприятий профессионального обучения в учебных заведениях с неформальными и неформальными практиками образования. Учитывая, что содержание и влияние неформального и неформального образования не всегда подконтрольны андрагогам, необходимо продумывать способы управления этими сферами. Поэтому необходим активный поиск способов повышения компетентности педагога в сфере расширения экспертных умений, расширения его инновационной активности и инновационной восприимчивости.

И.И. Соколова, Э.В. Онищенко, Л.С. Илюшин предлагают модифицировать систему взаимодействия государства и негосударственных институтов оценки качества образования [8, с. 77]. Базу для основ такого сотрудничества авторы усматривают во взаимной заинтересованности в рамках реализации таких механизмов взаимодействия, как дополнение, замещение, признание или делегирование. Мы полагаем, что эти механизмы могут распространяться и на мониторинг инновационных процессов в педагогическом образовании, т.к. деятельность педагога, качество образования, инновационные процессы в педагогическом образовании являются детерминированными категориями.

Представление учреждениям собственного опыта самообразования, неформального образования представляет интерес для других педагогических сообществ и может быть ими развито в собственной системе повышения квалификации. Эта система неформального образования в самообучающемся образовательном учреждении может включать в себя целевые педсоветы и семинары, информационно-сетевой ресурс, проектные технологии, исследования и др. Поддерживая идеи расширения функций педагогической деятельности [9, с. 56], рассматриваем постулат делового менеджмента в образовании в предложенном И. А. Богачеком варианте: «В управлении принципиально два равных вектора — нацеленность на дело и на человека, занятого этим делом». В качестве примера дополним нашими сведениями данные, которые выявлены в исследовании по постдипломному педагогическому образова-

нию. Обозначенные авторами [10] позиции опроса могут быть выбраны, на наш взгляд, в качестве показателей мониторинга инновационных процессов в непрерывном педагогическом образовании. На основании представленных показателей, можно попытаться провести мониторинг инновационных процессов так, как он выглядит с точки зрения практикующих педагогов. В табл.1. нами представлено сравнение показателей слушателей городских курсов повышения квалификации

(колонка 3) с показателями по Фрунзенскому району С.-Петербурга (колонка 4), взятыми из содержания статей коллективного сборника по итогам районных курсов повышения квалификации. Кроме того, нами приведены данные по показателям, которые в исследовании [10] не приводятся (п.7 - 14), табл. 1. часть 2.

Табл. 1.

Результаты мониторинга состояния инновационных процессов
в деятельности педагога (2011г., регион - Санкт-Петербург)

№ п/п	Параметры мониторинга инновационных процессов в деятельности и непрерывном (неформальном) образовании педагогов	По СПб	По Фрунз. району
1	2	3	4
1	расширение возможностей для творчества педагогов.	69,9%	67%
2	повышение информационно-технической оснащённости повседневной педагогической деятельности	72,2%	46%
Использование современных интенсивных технологий обучения (наряду с традиционными технологиями)			
	Игровые технологии применяют	61,7%	48%
	метод проектов	45,2%,	12%
	обучение в малых группах	40,9%	
	обучение в сотрудничестве	44,3%	36%
Инновационные методы диагностики результатов образовательной деятельности:			
1)	метод тестовых заданий применяют в своей деятельности	90,4%	
2)	метод самооценки -	49,6%;	96%
3)	метод взаимной оценки	45,2%;	84%
4)	портфолио	19,1%;	6%
5)	рейтинговая система диагностики	11,3%	
6)	труд в целом стал более интересным.	53,0 %	48%
Дополнительные сведения о состоянии инновационных процессов в различных сферах образования педагога и его практической деятельности			
1	2	3	4
7)	Необходимость обучения педагогов и родителей	-	67%
8)	Инновации в управлении различными сферами педагогической деятельности	-	16%
9)	Необходимость участия в исследованиях	-	16%
10)	Инновационные технологии социальной и профессиональной адаптации	-	73%
11)	Инновационная активность по сопровождению педагога и ребёнка (психолого-педагогическая, андрагогическая).	-	43%
12)	Инновации в сфере здоровьесбережения	-	28%
13)	Инновации в интеграции с дополнительным (художественным, музыкальным и др.) образованием	-	24%
14)	Воспитание как проблемное поле инновационных процессов	-	54%

Таким образом, при построении моделей мониторинга деятельности педагога в контексте неформального педагогического образования, методическим командам образовательных учреждений и организаторам курсов повышения квалификации следует предусматривать:

- 1) учёт ценностных ориентаций педагогов и соотношение их с целями, формами и методами проведения мониторинга;
- 2) оптимальный набор количественных и качественных показателей, имеющих инновационную актуальность; нефор-

мализованность показателей и исключение тенденций к выхолащиванию смысла проведения мониторинга;

- 3) выявление с помощью мониторинга проблем и далее - полей для введения инноваций в подготовку педагогов, управление образовательным учреждением; в учебно-воспитательный процесс;

- 4) возможности развития профессионально-общественных форм мониторинга и экспертизы, направленных на совершенствование качества образования; формирование экспертных

компетентностей педагога в ходе неформального педагогического образования;

5) развитие различных форм сетевого сотрудничества, неформального и информального педагогического образования.

Библиографический список

1. Яндекс – Словари [Э/р]. – Р/д на 20.05.2011.
2. Богачек, И.А. Управление качеством в вузе в условиях Болонского процесса: монография / И.А. Богачек, Э.В. Онищенко. – М: Эконинформ, 2010.
3. Педагогическая деятельность. Педагогика / В. Слостёнин, И. Шиянов, Е. Исаев [Э/р]. – Р/д: <http://www.otrok.ru/teach/enc/txt/5/page47.html>
4. Основы педагогической деятельности / Сайт академика РАО Новикова А.М. [Э/р]. – Р/д: http://www.anovikov.ru/artikle/ped_dej.htm;
5. Большой энциклопедический словарь: философия, социология, религия. Политэкономика / Главн. науч. ред. и сост. С.Ю. Солодовников. – МН: МФЦП, 2002.
6. Современная философия: словарь и хрестоматия. – Ростов на-Дону: Феникс, 1995.
7. Перспективы в области образования: философский анализ. Самсон О Ганга, Ян Рикетс Educational Philosophy and Theory by Samson O Gunga, Ian W Ricketts [Э/р]. – Р/д: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1469-5812.2007.00332.x/abstract>;
8. Соколова, И.И. Своеобразие организации государственной и профессионально-общественной оценки качества педагогического образования/ И.И. Соколова, Л.С. Илюшин, Э.В. Онищенко // Методология исследования в профессиональном педагогическом образовании: материалы Четвёртого международного методологического семинара 1-24 февраля 2011г. / под общ. ред. И.И. Соколовой. – СПб.: Учреждение РАО ИПО, 2011.
9. Богачек, И.А. Закономерности сдерживания развития современных систем управления образованием // Методология исследования в профессиональном педагогическом образовании: материалы четвёртого международного методологического семинара 1-24 февраля 2011г. / под общ. ред. И.И. Соколовой. – СПб.: Учреждение РАО ИПО, 2011.
10. Ключин, В.И. Постдипломное образование как фактор современного развития педагогической деятельности // Методология исследования в профессиональном педагогическом образовании: материалы четвёртого международного методологического семинара 1-24 февраля 2011г. / под общ. ред. И.И. Соколовой. – СПб.: Учреждение РАО ИПО, 2011.

Bibliography

1. Jandeks – Slovare [Eh/r]. – R/d na 20.05.2011.
2. Bogachek, I.A. Upravlenie kachestvom v vuze v usloviyah Bolonskogo processa: Monografija / I.A. Bogachek, Je.V. oniwenko. – M: Jekoninform, 2010.
3. Pedagogicheskaja dejatel'nost'. Pedagogika / V. Slastjonin, I. Shijanov, E. Isaev [Eh/r]. – R/d: <http://www.otrok.ru/teach/enc/txt/5/page47>
4. Osnovy pedagogicheskoy dejatel'nosti / Sajt akademika RAO Novikova A.M. [Eh/r]/ – R/d: http://www.anovikov.ru/artikle/ped_dej.htm
5. Bol'shoj jenciklopedicheskij slovar': filosofija, sociologija, religija. Politjekonomija / Glavn. nauch. red. i sost. S.Ju. Solodovnikov. – MN: MFCP, 2002.
6. Sovremennaja filosofija: slovar' i hrestomatija. – Rostov na-Donu: Feniks, 1995.
7. Perspektivy v oblasti obrazovanija: filosofskij analiz. Samson O Ganga, Jan Rikets Educational Philosophy and Theory by Samson O Gunga, Ian W Ricketts [Eh/r]. – R/d: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1469-5812.2007.00332.x/abstract>
8. Sokolova, I.I. Svoeobrazie organizacii gosudarstvennoj i professional'no-obwestvennoj ocenki kachestva pedagogicheskogo obrazovanija / I.I. Sokolova, L.S. Iljushin, Je.V. Oniwenko // Metodologija issledovanija v professional'nom pedagogicheskom obrazovanii: materialy Chetvjortogo mezhhdunarodnogo metodologicheskogo seminar 1-24 fevralja 2011g. / pod obw. red. I.I. Sokolovoj. – SPb.: Uchrezhdenie RAO IPO, 2011.
9. Bogachek, I.A. Zakonomernosti sderzhivaniya razvitija sovremennyh sistem upravlenija obrazovaniem // Metodologija issledovanija v professional'nom pedagogicheskom obrazovanii: materialy Chetvjortogo mezhhdunarodnogo metodologicheskogo seminar 1-24 fevralja 2011g. / pod obw. red. I.I. Sokolovoj. – SPb.: Uchrezhdenie RAO IPO, 2011.
10. Kljushkin, V.I. Postdiplomnoe obrazovanie kak faktor sovremennogo ravitija pedagogicheskoy dejatel'nosti // Metodologija issledovanija v professional'nom pedagogicheskom obrazovanii: materialy Chetvjortogo mezhhdunarodnogo metodologicheskogo seminar 1-24 fevralja 2011g. / pod obw. red. I.I. Sokolovoj. – SPb.: Uchrezhdenie RAO IPO, 2011.

Статья поступила в редакцию 26.06.11

УДК 377.5

Kuznetsova S.L. MODERN CONDITION OF THEORY OF TEACHING METHODS. This article is devoted to characteristic of theory of teaching methods based on content – analysis, list of publications of leading profile pedagogical editions.

Key words: teaching methods, theory of teaching methods, content – analysis, graphical analysis.

С.Л. Кузнецова, аспирант учреждения Российской Академии Образования
«Институт педагогического образования», E-mail: KSL37@mail.ru

СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ ТЕОРИИ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ

Статья посвящена характеристике состояния теории методов обучения на основе контент-анализа массива публикаций ведущих профильных педагогических изданий.

Ключевые слова: методы обучения, теория методов обучения, контент-анализ, графический анализ.

Образование в широком смысле как социальный институт - система, имеющая собственные законы функционирования и развития в соответствии с принципами целенаправленности, целостности, структурности и взаимодействия со средой. В более узком смысле – это педагогическая система, центром которой является взаимодействие субъектов педагогического процесса посредством педагогической деятельности. Система способна развиваться и выступать в качестве многомерной и открытой модели только в том случае, если она располагает педагогическим потенциалом для достижения результатов образования, востребованных обществом в конкретных условиях.

Современный этап общественного развития характеризуется существенными изменениями в сфере образования и связан с внедрением Федеральных государственных образовательных стандартов среднего профессионального образования третьего поколения, направленных на формирование личностно значимых и профессиональных компетенций. Внедрение стандартов возможно при обновлении всех звеньев системы образования, формирования новых форм партнерских отношений, модернизации организации учебного процесса, содержания и структуры образования, что обуславливает соответствующие изменения форм и методов обучения.

Анализ публикаций по проблемам среднего профессионального образования позволяет констатировать, что современное общество нуждается в подготовке специалистов высокой квалификации различной направленности.

Согласно Л.П. Рябову, все потребности любого общества можно свести к двум основным, одинаково важным категориям специалистов. Первые должны быть подготовлены для решения тактических потребностей общества, вторые – для стратегических потребностей. Система среднего профессионального образования осуществляет подготовку кадров первой категории, то есть способных разрабатывать и производить различные виды продукции, находить решения при исследовании отдельных проблем, заниматься в достаточно освоенной и изученной области общественной деятельности [1, с. 91].

Педагогическая наука и дидактика в частности, не могут оставаться в стороне от изменений, происходящих в обществе и образовании. Метод, как категория дидактики, ориентированная на результат обучения, должен отражать инновационные изменения, имеющие место в образовательном пространстве, направленные на формирование общих и профессиональных компетенций. С целью выявления динамики развития теории методов обучения (изменения научных интересов по проблеме методов обучения) и выявления оснований для совершенствования методов обучения в профессиональной школе был проведен контент-анализ по массивам публикаций ведущих профильных педагогических изданий.

Базой исследования послужили: ежемесячный теоретический и научно-методический журнал «Среднее профессиональное образование» (СПО) и научно – теоретический журнал Российской академии образования «Педагогика» («Советская педагогика» до 1991 года), хронологические рамки анализа журнальных публикаций ограничены периодами с 1996 по 2010 гг. и с 1937 по 2010 гг. соответственно.

Основными признаками исследуемого объекта, т.е. всего информационного массива, явились год издания и тематическая направленность публикации. В качестве ключевых понятий рассматривались такие категории, как «метод» и «интеграция», а также «путь» и «способ», аналогичные категории «метод». Также учитывались те статьи, в названии которых присутствовало собственное имя метода.

По ключевым понятиям, названным выше, определялось соответствующее количество публикаций. На этой основе и высчитывался рейтинг представленности различных видов (групп) методов.

Рейтинг определялся как соотношение количества материалов в СМИ с упоминанием данного метода в контексте теории методов обучения, к общему количеству публикаций с упоминанием понятия «метод». Результаты ранжирования представлены в таблице 1.

Таблица 1

Рейтинг представленности различных групп методов

Наименование издания	Метод обучения		Метод воспитания		Метод контроля		Метод мотивации		Другие методы	
	ед.	%	ед.	%	ед.	%	ед.	%	ед.	%
Педагогика	134	51,3	87	33	23	8,9	14	5,3	5	1,8
СПО	88	74	3	2,5	3	2,5	1	0,89	23	19,9

Таблица 2

Показатели публикаций на основе контент-анализа

Показатель	Наименование издания	
	Педагогика	СПО
Исследуемый период, кол-во лет	73	15
Величина выборки, публикации	17530	4066
Общее количество номеров, ед.	825	180
Количество номеров, содержащих необходимые публикации, ед.	134	88
Продуктивность, публикации	0,16	0,5
Относительное значение частоты интереса к проблеме, %	0,76	2,2
Среднее количество статей в год, ед.	1,84	5,8
Частота выхода	6,1	2

Показатель частоты выхода публикаций данной проблематики в печатном издании является одним из индикаторов уровня профессионального интереса к указанной проблеме. Как видно из таблицы 2, тема методов обучения освещалась в журнале «Педагогика» в среднем через каждые 6 выпусков, в журнале «Среднее профессиональное образование» в среднем через каждые 2 выпуска. Результаты данных таблицы 2 свидетельствуют о том, что данная проблема остается в поле вни-

мания педагогического сообщества страны на протяжении всего периода издания журналов. Более частое освещение темы методов обучения в журнале «СПО» объясняется его направленностью и свидетельствует о потребности практиков в трансляции и обмене педагогического опыта.

Общая динамика публикаций в журналах «Педагогика» и «Среднее профессиональное образование» по проблеме мето-

дов обучения представлена в виде графиков соответственно на рисунках 1, 2.



Рис. 1

Графический анализ полученных данных обнаруживает неравномерное распределение количества статей в исследуемом периоде. Несколько пиков активности публикаций мы наблюдаем в 1939, 1957, 1959, 1970, 1977, 1985, 1987 годах. В период с 1991 по 1996 вопросы методов обучения практически не поднимались в журнале, за исключением двух статей,

не отличающихся конструктивностью. Наблюдается определенная зависимость пиков интереса к обозначенной тематике от постановлений, указаний ЦК партии, смены образовательных целей, экономических изменений в жизни страны. Изменение и уточнение целей образования оказывало влияние и актуализировало развитие теории методов обучения.



Рис. 2

График, представленный на рисунке 2, демонстрирует, что тема методов обучения так же регулярно освещалась на страницах журнала «Среднее профессиональное образование» в течение всего исследуемого периода, но распределение количества статей носит неравномерный характер. Пики публикаций приходятся на 2007-2009 года, средний показатель количества публикаций в этот период составляет 14,3 статьи в год.

Представленные расчеты и графический анализ демонстрируют актуальность проблемы методов обучения, регулярное обращение к ней на страницах профильных педагогических изданий.

Существенный вклад в развитие теории методов обучения внесли такие видные ученые как Р.Б. Вендровская, Н.М. Верзилин, Е.Я. Голант, М.А. Данилов, В.Б. Ежеленко, Л.В. Занков, И.Я. Лернер, В.И. Орлов, Е.И. Перовский, С.А. Шапоринский и др.

Конструктивный анализ публикаций представленных журналов и психолого-педагогической литературы дает основание утверждать, что метод обучения является одной из самых сложных дидактических категорий, в основе которой лежит идея деятельности.

Анализу деятельностной структуры методов обучения посвящено значительное количество педагогических исследований в данной области. В данном контексте следует упомянуть концепции методов обучения известных отечественных исследователей Ю.К. Бабанского, И.Я. Лернера, М.И. Махмутова. Общепринятое представление о деятельностной основе метода отражено в определении И.Я. Лернера: «метод обучения – упорядоченный способ взаимосвязанной деятельности учителя и ученика, направленный на достижение целей образования» [2, с. 34].

Однако, данное определение носит обобщенный характер и не позволяет раскрыть сущность категории «метод обуче-

ния». Анализ имеющихся дефиниций понятия метод, встречающихся в публикациях журнала «Педагогика» выявил, что метод определяют в основном как способ деятельности (Н.Г. Казанский, Т.С. Назарова, П.Н. Груздев, П.А. Зайченко, М.Н. Верзилин, С.А. Шапоринский, И.Я. Лернер, М.Н. Скаткин, И.А. Каиров, Н.К. Гончаров, Б.П. Есипов), как путь (Н.Г. Казанский, Т.С. Назарова, П.Г. Груздев, Д.О. Лордкипанидзе, Н.М. Шульман, П.А. Зайченко, Н.М. Верзилин), как последовательность шагов, правильное расположение употребляемых средств (Н.М. Шульман), как форму содержания обучения (М.А. Данилов, Е.И. Перовский, И.Я. Лернер).

Из вышеизложенного видно, что одни и те же авторы объясняют понятие «метод» через различные смысловые единицы. Возникает вопрос, а равнозначны ли понятия метод, способ, путь и прием; синонимичны ли они? Или же они обладают свойством взаимопроникновения и замещения. В.М. Казакевич, исследуя данный вопрос, пишет, что «...варианты определений метода обучения не обладают достаточной семантической четкостью и понятийной однозначностью. В них нарушены правила соразмерности понятий, допущены ошибки логического круга, произошла подмена в трактовках причины и следствия» [3, с. 43].

Практически во всей общедидактической литературе отмечен деятельностный компонент терминов и соответствующих им дефиниций, связанных с методами обучения, но не указаны условия и пути достижения целей обучения. Представление о методе как способе деятельности конкретизируется в различных психолого-педагогических исследованиях. Предметом внимания становились практически все аспекты совместной деятельности учителя и ученика: анализировались источники передачи информации и характер ее восприятия (Е.И. Перовский, Е.Я. Голант, Д.О. Лордкипанидзе и др.); исследовались этапы обучения с целью выявления роли метода обучения на каждом из этапов целостного педагогического процесса (Б.П. Есипов, М.А. Данилов); рассматривались дидактические цели обучения (И.Я. Лернер, М.Н. Скаткин и др.). Однако, по мнению И.Я. Лернера, все имеющиеся исследования не способствовали познанию сущности той деятельности, на организацию которой были направлены методы обучения и «слабо» приближали к разработке дидактической теории метода [2, с. 35].

Деятельностному компоненту в методе, с помощью которого может быть раскрыто учебное содержание, было уделено внимание в работах Ю.К. Бабанского. Ученый внес значительный вклад в разработку деятельностной теории метода обучения, выделил сущностные связи и отношения между учителем и учеником в рамках педагогического процесса.

Несомненным достижением развития теории методов обучения явился бинарный подход к классификации методов обучения, предложенный Б.Е. Райковым в 1947 году. Достоинство названного подхода заключается в том, что он рассматривает методы преподавания и учения в единстве, позволяет искать условия, обеспечивающие адекватность их применения. Работу в этом направлении продолжил Н.М. Верзилин, предложивший бинарную классификацию методов обучения, вычленив в качестве основных методов: словесный, наглядный и практический, которые имеют различные пути познания: индуктивный и дедуктивный. В.Б. Ежеленко на основе взаимообусловленности методов преподавания и учения предложил рассматривать их в единстве в качестве целостного педагогического метода.

Одним из важных аспектов разработки теории методов обучения явилась проблема их классификации. В качестве оснований классификаций предлагались: источник знания и пути познания (Н.М. Верзилин); уровень познавательных способностей учащихся (С.А. Шапоринский); ступени (уровни) самостоятельной познавательной деятельности учащихся (И.Я. Лернер, М.Н. Скаткин); характер учебно-познавательной деятельности и организация содержания материала (Г.И. Саранцев); уровень активной познавательной самостоятельности учащихся (Н.М. Мочалова).

Наибольшее распространение, с точки зрения В.А. Сластенина, нашла классификация методов обучения, предложенная И.Я. Лернером и М.Н. Скаткиным. Ее достоинство заключается в том, что она разработана в соответствии с концепцией содержания образования [4, с. 272].

Метод как категория педагогики обладает определенной структурой.

По мнению И.Я. Лернера и М.Н. Скаткина методы обучения предназначены для достижения дидактических целей: усвоения знаний, овладения способами решения возникающих проблем и воспитания.

Основным принципом реализации методов обучения, по мнению Н.Г. Казанского и Т.С. Назаровой, является корреляция методов преподавания и учения, оптимальное соответствие между которыми определить не представляется возможным в виду «гибкости» самой системы. И.Я. Лернер вывел один из важнейших принципов теории методов, ставший аксиоматичным - зависимость выбора методов обучения от содержания, т.к. именно содержание является ведущим по отношению к методу. Однако В.Б. Ежеленко и В.И. Орлов не разделяют данной точки зрения и настаивают на ведущей роли средств обучения по отношению к методу. Принцип возрастающей самостоятельности учащихся нашел отражение в концепции Скаткина –Лернера.

Взаимоотношение формы и метода также не осталось вне внимания ученых и педагогов. С.А. Шапоринский полагает, что «формы и методы обучения ... составляют единство, но не тождество» [5, с. 122], что методы теоретического и практического обучения могут иметь одну форму, при этом, являясь разными методами, поскольку они обусловлены различными познавательными процессами. С.А. Шапоринский, В.М. Казакевич придерживаются точки зрения, что большинство категорий, традиционно относимых к методам обучения, по своей сути являются организационными формами обучения. Данную точку зрения разделяют В.Б. Ежеленко и В.И. Орлов.

Конструктивный анализ публикаций журнала «Среднее профессиональное образование» выявил преобладание в освещении авторами следующих групп методов обучения: инновационных, нетрадиционных, методов контекстного обучения, методов проблемно-развивающего обучения, продуктивных методов, методов активного обучения, интерактивных методов. Что же скрывается за этими понятиями?

Рассмотрение наиболее характерных черт каждой группы методов выявило, что в их основе лежат общие цели, направленные на повышение активности обучающихся, развитие творческого, продуктивного мышления и профессионального мастерства; обеспечение взаимодействия участников учебного процесса.

На основании общности целей и анализа структуры рассмотренных групп можно утверждать, что многочисленные модификации этих методов относятся к методам активного обучения.

Группа нетрадиционных методов, к которым относят методы обучения на рабочем месте или методы корпоративного обучения, интегрируется в контекстное обучение, предполагающее интеграцию науки, образования и производства. И способствуют формированию и развитию профессиональных знаний и умений методы проблемно-развивающего обучения. Из психолого-педагогической литературы позволяет констатировать тот факт, что среди исследований представлено недостаточно работ, посвященных методам производственного обучения в контексте профессиональной подготовки студентов колледжа. Вклад в развитие теории и методики профессионального обучения внесли С.Я. Батышев, В.И. Орлов, А.М. Смолкин. Заслуживает внимания подход В.И. Орлова к построению нормативной модели методов обучения с учетом их органичной связи со средствами обучения и возможностью использования этой модели в сфере общего и профессионального образования.

Номенклатура методов обучения профессионального образования может быть расширена за счет применения мето-

дов, характерных для смежных научных областей, на пример, менеджмента, в рамках которого рассматриваются методы обучения персонала, такие как управление знанием (knowledge sharing), коучинг, обучение действием, метод модераций и др.

Развитие теории методов обучения должно находить отражение в учебных пособиях, но «и в самых последних изданиях учебников по педагогике в теории методов воспитания и обучения ничто не меняется (список методов не эффективен для методической подготовки учителей)» [6, с. 65].

В заключение подчеркнем следующее:

анализ конструктивности конкретных публикаций указывает, что проблема определения категории «метод обучения» и классификации методов обучения на общедидактическом уровне в педагогике не решена до настоящего времени. Поэтому одной из важнейших проблем дидактики остается поиск более точного определения понятия «метод обучения»;

существующая номенклатура методов обучения в основном не отражает ни целей обучения, ни внутренней (содержательной) стороны метода; не указывает способа достижения целей обучения. В связи с этим необходимо развести понятия «метода» и «формы»;

несомненным достижением развития теории методов обучения явился бинарный подход к классификации методов

обучения и изменение субъект-объектных отношений в педагогическом процессе на субъект-субъектные, что свидетельствует о взаимосвязи методов преподавания и учения и объединении их в одну группу – методов обучения;

на основе конструктивного анализа публикаций выявлено, что нет единого мнения по вопросу отношения методов проверки знаний к методам обучения;

в массиве публикаций периодических изданий и психолого – педагогической литературе отсутствуют работы, рассматривающие проблему методов обучения применительно к нуждам профессионального образования.

Изменение социально- политических, экономических ориентиров современного общества привели к выдвижению новых требований, предъявляемых обществом к выпускнику ссуза, к уровню его профессиональной подготовки. В связи с этим одной из основных задач повышения профессиональной подготовки студентов колледжа является разработка и регулярное, планомерное внедрение новых методов обучения в образовательный процесс, поиск оснований для интеграции методов различных предметных областей, направленных на развитие личности – профессионально значимых качеств студента.

Библиографический список

1. Рябов, Л.П. Сопоставительные исследования систем высшего образования. Издательство МГТУ им. Н.Э. Баумана. - М., 2002.
2. Лернер, И.Я. дидактические основы методов обучения. - М.: Педагогика, 1981.
3. Казакевич, В.М. Информационный подход к методам обучения // Педагогика. - 1998. - № 6.
4. Сластенин, В.А. Педагогика: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов; под ред. В.А. Сластенина. – М.: Издательский центр «Академия», 2005.
5. Шапоринский, С.А. К вопросу о методах обучения // Советская педагогика. - 1958. - № 2.
6. Ежеленко, В.Б. Новая педагогика. Теория и методика педагогического процесса: учебное пособие. - СПб: РГПУ им. А.И. Герцена, 1999.

Bibliography

1. Rjabov, L.P. Sopostavitel'nye issledovaniya sistem vysshego obrazovaniya. Izdatel'stvo MG TU im. N.E. Bauman. - M., 2002.
2. Lerner, I.Ja. didakticheskie osnovy metodov obuchenija. - M.: Pedagogika, 1981.
3. Kazakevich, V.M. Informacionnyj podhod k metodam obuchenija // Pedagogika. - 1998. - № 6.
4. Slatenin, V.A. Pedagogika: Ucheb.posobie dlja stud. vyssh. ucheb. Zavedenij / V.A. Slatenin, I.F. Isaev, E.N. Shijanov; pod red. V.A. Slatenina. – M.: Izdatel'skij centr «Akademija», 2005.
5. Shaporinskij, S.A. K voprosu o metodah obuchenija // Sovetskaja pedagogika. - 1958. - № 2.
6. Ezhelenko, V.B. Novaja pedagogika. Teorija i metodika pedagogicheskogo processa: uchebnoe posobie. – SPb.: RGPU im. A.I. Gercena, 1999.

Статья поступила в редакцию 26.06.11

УДК 371

Mosina G.V. MODEL OF TRAINING TEACHERS TO WORK WITH ORPHANED CHILDREN IN THE ADDITIONAL PROFESSIONAL EDUCATION. The article is the author's model of training teachers to work with orphaned children in the system of additional professional training, which consists of three stages: motivation, course and post- course.

Key words: additional professional education, teacher training model, work with orphans children.

Г.В. Мосина, аспирантка Тверского государственного университета, г. Тверь, E-mail: gmosina@mail.ru

МОДЕЛЬ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГОВ К РАБОТЕ С ДЕТЬМИ-СИРОТАМИ В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье представляется авторская модель подготовки педагогов к работе с детьми сиротами в системе дополнительного профессионального образования, состоящая из трех этапов: мотивационного, курсового и послекурсового.

Ключевые слова: дополнительное профессиональное образование, модель подготовки педагога, работа с детьми-сиротами.

Ежегодно в системе дополнительного профессионального образования проходят обучение около 1,5 млн. слушателей, имеющих высшее или среднее профессиональное образование. Как известно, сегодня во всех странах мира сложив-

лась практика переподготовки и повышения квалификации специалистов разных возрастных уровней. И это закономерно: требования столь быстро изменяющегося мира таковы, что для полноценного выполнения тех или иных видов деятельности однажды полученного образования не хватает. Особенно это проявляется при подготовке педагогов к работе с детьми-сиротами. К сожалению, большинство педагогов, приходящих работать в интернатные детские учреждения имеют обычное педагогическое образование, которое не предусматривает формирования специальных компетенций, так необходимых для работы с детьми-сиротами.

Констатирующий эксперимент выявил недостаточную подготовленность кадров к работе с детьми-сиротами, несформированностью у педагогов специальных компетенций. В этой связи возрастают роль и значение дополнительного профессионального образования: повышения квалификации или профессиональной переподготовки. Курсы профессиональной переподготовки более значимы, т.к. более продолжительны по времени, и дают больше возможности сформировать и развить специальные компетенции по работе с детьми-сиротами, получить больше знаний и умений в профессиональной деятельности.

На основе методов уточнения формулировки компетенций для конкретного профиля подготовки и свертывания нескольких однородных компетенций в одну, а также на основе требований педагогической практики работы в интернатных учреждениях, мы выявили следующие специальные компетенции педагогов для работы с детьми-сиротами:

- руководствуется в своей профессиональной деятельности знаниями социально-педагогических и психофизиологических особенностей развития, обучения и поведения детей-сирот;
- владеет методами социальной, педагогической и психологической диагностики развития и поведения детей-сирот;
- готов применять в своей профессиональной деятельности специфические для детей-сирот методы и технологии образовательно-воспитательного и реабилитационно-восстановительного процессов;
- владеет эффективными методами и технологиями социально-педагогической поддержки и психолого-педагогического сопровождения детей-сирот на разных этапах их жизни;
- руководствуется в своей профессиональной деятельности знаниями нормативно-правового обеспечения социальной защиты и семейных форм устройства детей-сирот.

Предлагаемая нами модель предполагает три этапа организации процесса подготовки педагогов к работе с детьми-сиротами в системе дополнительного профессионального образования.

1 этап – мотивационный – предусматривает мотивацию педагогов на повышение своего профессионального мастерства, осознание ими недостаточности знаний и умений по работе с детьми-сиротами и осуществляется посредством формирования заказа на дополнительное профессиональное образование (профессиональную переподготовку, повышение квалификации или стажировку). Данный процесс проводился систематически на различных мероприятиях, проводимых в фонде «Виктория»: инструктивно-методических сборах перед летними сменами, теоретических семинарах для работников образования, научно-практических конференциях, образовательных выставках, в средствах массовой информации, а также с помощью средствами специальных проектов для детей-сирот, организуемыми в рамках программы «Стратегия успеха». Работая вместе с детьми над заданиями, педагог (воспитатель, учитель) сталкивается с психологическими, педагогическими, методическими трудностями, осознавая таким образом пробелы в собственных знаниях. Кроме того, немаловажную роль в мотивации учителя на повышение квалификации играют маркетинговые исследования (изучение и анализ рынка образовательных учреждений интернатного типа, потребностей педколлективов и т.д.). Все эти средства направлены на *проблематизацию*, осознание работниками образования

пробелов в знаниях, умениях и навыках, необходимости изучить существующую нормативно-правовую базу, передовой педагогический опыт по данному направлению, обновить свои психологические и методические знания. Так формируются модули будущей программы повышения их квалификации.

«Проблематизация – метод, мотив, процесс и обязательный этап выявления затруднений в деятельности (реальных проблем), уточнения границ белых пятен области знаний, фиксации парадоксов и выявления противоречий» [1, с. 649]. Проблематизация может оказаться полезной для мотивации человека в получении новых знаний, при описании пробелов области знаний (нерешенных задач и неизученных проблем), для фиксации парадоксов (неожиданных проблемных ситуаций, кажущихся нелогичными, не укладывающихся в обыденное мышление и/или противоречащих традиционному знанию и т.д. Проблематизация возникает у рефлексирующего человека всякий раз, когда он встречается с затруднением. Де-проблематизация – обратный процесс – поиск выхода из зафиксированных проблем; строятся дополнительные процессы, обеспечивающие снятие проблемных затруднений.

Кривых С.В. рассматривает рефлексию «как особый вид аналитической деятельности, позволяющей индивиду конструировать новое, не имеющееся у него ранее знание, понимание; новые способы деятельности, ведущие к приобретению знаний» [2, с. 83].

В основе познания человека лежит объединяющий мотив – *тенденция актуализации*, стремление развить все свои способности как личности. Тенденция актуализации ведет человека в направлении автономии и самодостаточности. При этом *процесс роста объективно задан, он управляет человеком*, ведет его к самореализации.

Самоактуализация – (от лат. *actualis* – деятельный) – стремление человека к наиболее полному становлению и реализации своих индивидуальных и личностных возможностей, своего обобщенного потенциала. Самоактуализация – использование в развитии человеком имеющихся у него задатков, их превращение в способности, стремление к личностному самосовершенствованию (Юнг К. [3]).

Цель самоактуализации – процесс формирования полноценно функционирующей личности, который должен быть управляемым, осознаваемым, рефлекслируемым.

2 этап – курсовой – заключается в организации курсов повышения квалификации или профессиональной переподготовки, объемом 72 часа (краткосрочные проблемные), 144 часа (комплексные) курсы повышения квалификации, объемом свыше 500 часов курсы профессиональной переподготовки.

Нами реализованы как курсы повышения квалификации, так и курсы профессиональной подготовки для различных категорий работников интернатных учреждений: для разного уровня руководителей, для психологов, для социальных работников, для воспитателей и т.д.

В ходе проведения курсов применялись различные интерактивные формы и методы обучения, которые усиливали мотивационную основу подготовки специалистов для создания атмосферы эмоциональной раскованности, положительного отношения к процессу пересмотра и переосмысления собственного опыта профессиональной деятельности, формирования и развития специальных компетенций для работы с детьми-сиротами. К таким технологиям можно отнести следующие технологии: социально-педагогического проектирования, имитационного моделирования, кейс-метод, коучинг-метод, дистанционные технологии и др.

Аттестационные работы, направленные на разработку содержания и реализацию конкретных мероприятий по развитию и совершенствованию работы с детьми-сиротами могут быть рекомендованы для практического внедрения.

В результате курсового периода: посещения лекций, семинаров, практикумов, выполнения заданий текущего контроля и итоговой аттестации у слушателей формируются специальные компетенции, заложенные в дополнительной профессиональной программе, другими словами идет процесс

самопознания. Выделяют стадии формирования самопознания, связывая каждую из этих стадий с новой возможностью для субъекта отделения себя от других предметов, людей; с возможностью стать более самостоятельным и воздействовать на окружающий мир.

Самопознание – познание самого себя, изучение своей внутренней сущности в процессе общественной деятельности. Самопознание меняет человека, всякое продвижение в самопознании – шаг в саморазвитии, самосовершенствовании.

Образование отношений формирующегося человека к самому себе является наиболее поздним по сравнению с другими свойствами. Во всех видах деятельности и поведения эти отношения следуют за отношением к ситуации, предмету и средствам деятельности, к другим людям. Лишь пройдя через многие объекты отношений, сознание становится само объектом самосознания. Требуется накопление опыта множества подобных осознаний себя субъектом поведения для того, чтобы отношения к себе превратились в свойство, называемое рефлексивностью. Однако именно эти свойства завершают структуру личности и обеспечивают ее целостность. Они наиболее тесно связаны с целями жизни и деятельности, ценностными ориентациями, установками; выполняя функцию самопознания, самоконтроля, саморегуляции и самоорганизации личности.

Самопознание – процесс динамический и никогда не завершающийся, так как, во-первых, происходит постоянное развитие самих познавательных способностей; во-вторых, изменяется и сам объект познания – личность; и в-третьих, всякое знание о себе самом уже фактом своего получения меняет субъекта: узнав что-то о себе человек становится другим. Самосознание принадлежит целостному субъекту и служит ему для организации его собственной деятельности, его взаимоотношений с окружающими и его общения с ними.

Самопознание – сложный многоуровневый процесс, индивидуализированно развернутый во времени. Очень условно можно выделить 2 стадии: познание своих особенностей через познание особенностей другого, сличение и дифференциацию; на 2-й стадии подключается самоанализ.

С самопознанием тесно связана способность к рефлексии. То есть способность осознавать не только "что я мыслю, ощущаю, вспоминаю", но и "что это именно я мыслю, ощущаю и вспоминаю", Я условно разделяется на Я-действующее

и Я-рефлексирующее. Итоговый продукт самопознания Я-образ или Я-концепция. По Роберту Бернсу [4] Я-концепция – это совокупность всех представлений индивида о себе самом, сопряженная с их оценкой.

3 этап – посткурсовой – представляет собой различные виды деятельности педагога в процессе реализации в педагогической практике знаний и умений, полученных на курсах:

- стажировки;
- обобщение и тиражирование передового педагогического опыта;
- участие в семинарах, профессиональных объединениях, творческих группах и т.д.;
- разработка дидактического обеспечения (программ кружков, курсов), методических рекомендаций, и представление их педагогическому сообществу;
- участие в инновационной и экспериментальной работе;
- наставничество и консультирование и т.д.

На этом этапе происходит апробация, корректировка, улучшение того наработанного материала, который был разработан педагогом в ходе курсового обучения при подготовке к итоговой аттестации.

Самореализация – одна из целей образовательного процесса, заключающаяся в помощи личности осуществить свои позитивные возможности, раскрыть задатки и способности. Человек ощущает себя реализованным в жизни, когда его личностные амбиции удовлетворены, включая полученное образование, служебное положение, творческую состоятельность и пр.

Потребность в самореализации – высшая в иерархии потребностей. В результате ее удовлетворения личность становится тем, кем она может и должна стать в этом мире. Главное профессиональное предназначение, дело человека совершается вместе с сотворением его личности. Согласно К. Роджерсу [5], это происходит при открытости человека внутреннему и внешнему опыту, при осознании всех его сторон.

Данный этап, по нашему мнению, является самым важным в профессиональном совершенствовании учителя. Именно в этот период полученные на курсах знания и умения преобразуются в навыки и реализуются на практике. Именно здесь происходит осознание наработанного материала, его рефлексия и определение следующего горизонта, уровня совершенствования педагогического мастерства.

Библиографический список

1. Новейший философский словарь. – Мн.: Книжный Дом, 2003.
2. Кривых, С.В. Методика приобщения учащихся к методам научного познания как средства формирования рефлексивных умений. – Новокузнецк: ИПК, 1998.
3. Юнг, К.Г. Архетип и символ. – М., 1991.
4. Бернс, Р. Развитие Я-концепции и воспитание. – М.: Прогресс, 1986.
5. Rogers, C. A theory of therapy, personality and interpersonal relationship, as developed in client - centered framework // Psychology: A Study of a Science. - 1959.

Bibliography

1. Novejsnij filosofskij slovar'. – Mn.: Knizhnyj Dom, 2003.
2. Krivyh, S.V. Metodika priobwenija uchawihsa k metodam nauchno go poznani ja kak sredstva formirovani ja refleksivnyh umenij. – Novokuzneck: IPK, 1998.
3. Jung, K.G. Arhetip i simvol. – M., 1991.
4. Berns, R. Razvitie Ja-koncepcii i vospitanie. – M.: Progress, 1986.
5. Rogers, C. A theory of therapy, personality and interpersonal relationship, as developed in client - centered framework // Psychology: A Study of a Science. - 1959.

Статья поступила в редакцию 26.06.11

УДК378.091.3:81'2/44

Ostroverhova T.A. COMPETENCE-ACTIVITY BASED APPROACH TO FOREIGN LANGUAGE TEACHING AS MEANS OF DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL INTERACTION OF STUDENTS OF TECHNICAL UNIVERSITIES. The article considers the questions of adequate usage of competence-activity based approach towards studying of professional aspect of foreign languages in technical university. There were also demonstrated some methods of teaching, which proved their efficiency in the formation of professional interaction.

Key words: competence – activity approach, professional interaction, creative and organizing methods, professional needs, teaching languages.

Т.А. Островерхова, соискатель ТОГИРРО, г. Тюмень, E-mail: taotmn14@rambler.ru

КОМПЕТЕНТНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЙ ПОДХОД К ОБУЧЕНИЮ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СТУДЕНТОВ В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ

В статье рассматривается проблема формирования профессионального взаимодействия студентов технических вузов на основе использования компетентно-деятельностного подхода к профессионально-ориентированному языковому образованию. Доказана эффективность реализации данного подхода в образовательном процессе на основе когнитивных, креативных и ордеятельностных методов для формирования профессионального взаимодействия.

Ключевые слова: формирование профессионального взаимодействия, компетентно-деятельностный подход, профессионально-ориентированное обучение иностранным языкам, инновационные методы.

Модернизация многих отраслей производства предъявляет новые требования к качеству трудовых ресурсов, их профессиональной компетентности, характеру решаемых ими профессиональных задач и предопределяет необходимость обеспечения нового качества образования. Специалист технического профиля должен прежде всего быть субъектом культуры, способным осознать и нравственно оценить общечеловеческие последствия тех или иных изменений в сфере техники. Деятельность инженера необходимо соединяется с требованием творческой способности и созидательной деятельности, умение делать нечто новое. Только на фоне приобщения к современной культуре должны осваиваться необходимые для успешной деятельности выпускника профессиональные качества, поскольку специалист без высоких нравственных качеств, без осознания общечеловеческих и культурных ценностей может стать социально опасным.

Одним из критериев готовности выпускника к выполнению профессиональных обязанностей может выступать уровень развития профессионального взаимодействия, которое рассматривается нами как совокупная деятельность инженера, включающая научную, творческую, коммуникативную и другие виды деятельности, способствующие созданию условий для поиска нетрадиционных решений инженерных, технических и организационных задач совместно с другими участниками социально-производственной сферы. Это взаимодействие одного и более субъектов социально-производственного процесса, характеризующееся согласованностью целей, соответствием средств, способов и занимаемой контактирующими сторонами позиций, способствующее продуктивному решению профессиональных, инженерных и технических и других актуальных для индивида задач.

В ходе работы нами были выделены социально-профессиональная, индивидуально-ценностная, операционально-деятельностная составляющие профессионального взаимодействия студентов.

Социально-профессиональный компонент профессионального взаимодействия проявляется в сознательном, осмысленном и ответственном выборе человека его собственной позиции и активности по построению профессиональной карьеры и собственной жизнедеятельности. социально-профессиональный компонент состоит в признании сложности процесса социализации в профессиональной среде и умения отобрать необходимые и эффективные формы самовыражения и способов проявления личностной и профессиональной индивидуальности.

Индивидуально-ценностный компонент включает ценностно-смысловую систему, в которой центральное место занимают профессионально-личностные ценности уважения человека как такового, ценности прав и свобод человека и равноправия людей, а также ответственности за свой выбор профессиональной и жизненной позиции и признание права выбора за другими людьми.

Операционально-деятельностный компонент предполагает включение человека в различные виды профессионального взаимодействия на основе сотрудничества, взаимопонимания с другими людьми, проявление активности в профессиональной деятельности, творческого подхода в решении поставленных задач без ущемления прав в отношении других людей. Этот компонент обуславливает развитие коммуникативной, информационной компетенций, позволяющих выстраивать конструктивное взаимодействие с окружающей производственной или учебной средой.

Теоретический анализ работ А.К. Марковой [1], А.А. Реа-на [2] и др. позволил предположить, что эффективность подготовки к профессиональному взаимодействию будущих инженеров зависит от того многообразия форм и видов деятельности, представленных в образовательной среде вуза, которая предполагает переход от формализованного процесса образования, характеризующегося знаниецентристским подходом, к инновационному обучению на основе активной совместной деятельности участников образовательного процесса, синтезирующей коллективные, интерактивные, продуктивные методы обучения.

Для решения задачи формирования профессионального взаимодействия был исследован процесс подготовки будущих инженеров по следующим направлениям деятельности участников образовательного процесса: 1) раскрытие в процессе образования смысла будущей профессиональной деятельности и ее значения в социально-экономическом развитии общества; 2) обоснование значимости профессионального взаимодействия в развитии профессиональной карьеры и личностного роста; 3) гуманизация социально-педагогических отношений участников образовательного процесса; 4) выявление и реализация межпредметных связей дисциплин гуманитарного цикла с общетехническими и специальными дисциплинами для формирования навыков практической-поведенческой стороны профессионального взаимодействия, развития творческой активности (научной и конструкторской).

Данные направления в полном объеме представлены в специально организованном процессе обучения профессионально-ориентированному иностранному языку, значимость которого трудно преувеличить, хотя бы потому, что знание иностранного языка, а то и нескольких, становится необходимым условием образованности в постиндустриальном обществе. В условиях возрастающей интеграции мирового сообщества и включения нашей страны в мировую хозяйственно-экономическую систему иностранный язык рассматривается как средство общения в будущей профессиональной деятельности, а процесс обучения иностранному языку ориентирован на профессиональное самоопределение и развитие у студентов значимых профессионально-личностных качеств.

Многие исследователи проблем обучения иностранным языкам в высшей школе выделяют следующие современные направления в образовании:

✓ более глубокое осмысление образовательных уровней как непрерывной цепочки образования;

✓ компьютеризация и технологизация обучения, способствующие развитию интеллектуальной деятельности студентов;

✓ внедрение активных методов и форм обучения, включающие в деятельность студентов элементы проблемности, научного поиска, самостоятельной работы;

✓ использование активных приемов обучения, стимулирующих и организующих общение, творческую и самостоятельную деятельность студентов;

✓ акцент на организации обучения как коллективной, совместной деятельности преподавателя и студента, что предполагает использование интерактивных способов обучения.

В связи с переходом на новые стандарты в дидактике высшего профессионального образования разрабатываются идеи рассмотрения результатов обучения через компетентности. Совершенно очевидно, что студент приобретает знания в процессе лично значимой деятельности и без определенных умений и навыков их использования невозможно решить проблему качественной подготовки студента к его будущей профессиональной деятельности.

Компетентность в нашем понимании это деятельностная категория: быть компетентным значит быть способным (уметь) мобилизовать полученные знания и опыт в той или иной ситуации. Это понятие своим содержанием охватывает и необходимую информированность, и способность, и возможность ее применения, и фактическое ее воплощение в реальной деятельности.

При этом компетентность не сводится к знаниям, навыкам и умениям, она включает их в себя, поскольку они являются формами проявления компетентности на разных этапах ее формирования. Процесс формирования компетентности в принципе не должен заканчиваться, наоборот проявляться и усиливаться в процессе образования, конечно при условии глубокой личностной заинтересованности человека в том или ином виде деятельности.

Таким образом, компетентность не может быть отделена от конкретных условий ее реализации и может проявляться только в деятельности. Она связывает воедино одновременную мобилизацию знаний, умений и способов поведения в конкретных ситуациях.

Формируемые компетентности многофункциональны, поскольку могут реализоваться в повседневной жизни студента для решения различных проблем и профессиональных задач, исполнения социальных ролей и т.п. Компетенции поэтому межпредметны и междисциплинальны. Именно они обеспечивают дальнейшее интеллектуальное развитие студента, его мышление, самооценку, саморефлексию.

Объединение деятельности и компетентности, таким образом, логично и целесообразно для построения системы обучения иностранным языкам в вузе, поскольку учитывает современные тенденции в области лингвистического образования и является условием его модернизации.

Рассматривая компетентностно-деятельностный подход нельзя исключать его личностную составляющую, которая означает, прежде всего, что в центре обучения находится студент как субъект учебной деятельности, а система обучения предполагает максимальный учет индивидуально-психологических, возрастных, национальных и статусных особенностей личности студента. Этот учет осуществляется через выбор содержания и форм учебных заданий, через характер взаимодействия со студентом. Адресованные студенту задания в условиях реализации компетентностно-деятельностного подхода стимулируют его личностную, интеллектуальную активность, направляют его учебную деятельность. Следовательно, осуществляется не только учет индивидуально-психологических особенностей студентов, но и дальнейшее развитие их познавательных процессов, личностных качеств, деятельностных характеристик.

Таким образом, сущность компетентностно-деятельностного подхода заключается в том, что в центре

обучения находится сам студент, а на основе обновленного содержания образования будет формироваться его компетентность (компетентности или комплекс компетенций) в то время как процесс освоения отобранного содержания будет носить деятельностный характер. Соответственно, технологии обучения будут направлены на формирование у будущего специалиста способностей осуществлять различного вида деятельности, и в процессе осуществления деятельности студент будет осваивать новые компетентности.

Эффективность профессионального и личностного развития будущего специалиста во многом определяется содержанием, которое также соответствует рассматриваемому в статье подходу, который служит теоретическим обоснованием решения многих методических вопросов, таких как отбор, организация, последовательность изучения языкового и речевого материала и способов его предъявления и тренировки с учетом коммуникативных потребностей студентов.

В соответствии с компетентностно-деятельностным подходом усвоение содержания обучения осуществляется не путем передачи информации о нем изучения студенту, а в процессе собственной деятельности студента по овладению этим содержанием. В процессе такой деятельности происходит формирование профессионального взаимодействия. Поскольку речевое общение осуществляется посредством речевой деятельности, которая в свою очередь способствует решению задач продуктивной профессиональной деятельности в условиях социального и профессионального взаимодействия, обучение иностранным языкам непременно носит деятельностный характер. Участники общения решают реальные или воображаемые задачи совместной профессиональной деятельности при помощи иностранного языка. Таким образом, деятельностная сущность обучения иностранным языкам реализуется через деятельностные задания, приемы и упражнения.

Смысл компетентностно-деятельностного подхода применительно к языковому образованию в вузе раскрывается через формирование коммуникативной компетенции, в состав которой входят языковая, дискурсивная, разговорная, прагматическая, социально-лингвистическая, социокультурная, стратегическая, мыслительная и другие компетенции.

Развитие иноязычной коммуникативной компетентности позволяет студентам быть равноправными партнерами межкультурного общения на иностранном языке, использовать иностранный язык для профессионального развития.

Компетентностно-деятельностный подход обеспечивает реализацию коммуникативной направленности обучения иностранному языку. Особенности проявляются в:

- необходимости реализации коммуникативных технологий формирования умений и навыков во всех видах речевой деятельности (чтение, письмо, слушание, говорение);
- обязательное использование комплексного обучения всем видам речевой деятельности;
- учет индивидуальных интересов и особенностей студентов, различных когнитивных стилей для повышения эффективности усвоения материала;
- использование подлинно коммуникативных заданий, способствующих формированию различных компетенций;
- аутентичность учебного материала, который призван предоставлять образцы естественной речи носителей языка различных сфер общения;
- наличие сознательного компонента в обучении и целенаправленность любого действия и деятельности.

В условиях реализации компетентностно-деятельностного подхода при обучении иностранным языкам коммуникативно-направленное содержание обучения иностранному языку обеспечивает развитие активной речемыслительной деятельности студентов. Под содержанием обучения мы понимаем совокупность того, что вовлекается в деятельность студентов, а также совокупность того, что студенты должны усвоить, чтобы качество и уровень их владения изучаемым языком соответствовали целям, задачам вуза и условиям обучения. Такое определение позволяет включить в компонентный состав содержания обучения иностранному языку задания,

представляющие собой такую единицу обучения, которая обеспечивает, во-первых, одно- или многократное выполнение ряда операций речевого или языкового характера, а во-вторых, упорядочивает предметные действия с отобранным материалом, т.е. деятельность студентов по усвоению предлагаемого материала.

Особая ценность компетентно-деятельностного подхода при обучении иностранному языку проявляется в возможности использовать инновационные методы обучения, к которым мы относим когнитивные, креативные и оргдеятельностные методы обучения, направленные на создание студентами образовательной продукции при решении задач формирования профессионального взаимодействия. Суть методов приведена на рис.1.

Использование данных методов реализуется в поэтапно организованном процессе формирования профессионального взаимодействия:

На первом этапе формируется устойчиво проявляющийся интерес к своей профессии. Это достигается в ходе ознакомительной, учебно-квалификационных практик, организованных в лабораториях, оснащенных современными приборами, оборудованием, конструкциями, обеспечивающими комфортные условия жизни, через игровые занятия.

На втором этапе развивается интеллектуально-творческая активность личности к определенному виду деятельности при изучении общепрофессиональных дисциплин, в процессе решения учебно-творческих, ситуационных задач, использования ассоциации, кейсов, дидактических игр.

На третьем этапе формируется повышенная профессиональная активность, коммуникативная культура у обучающихся, идет процесс творческого овладения профессией. На этом этапе обучения широко используются деловые игры, отражающие предметную область и социальные условия будущей профессиональной работы. Эффективное освоение профессионального взаимодействия на данном этапе происходит также в процессе прохождения производственных практик. В программе практик предусмотрено изучение законов и норм поведения, принятых в организации.

На четвертом этапе, в ходе выполнения реального, исследовательского дипломных проектов, формируется рефлексивная компонента устойчивой профессиональной культуры инженера-строителя, которая характеризует его профессиональную ценностную направленность, способность к творческой самореализации, умение находить, внедрять новые технологии и оригинальные технологические процессы в своей отрасли, сформированность индивидуального стиля профессиональной деятельности.

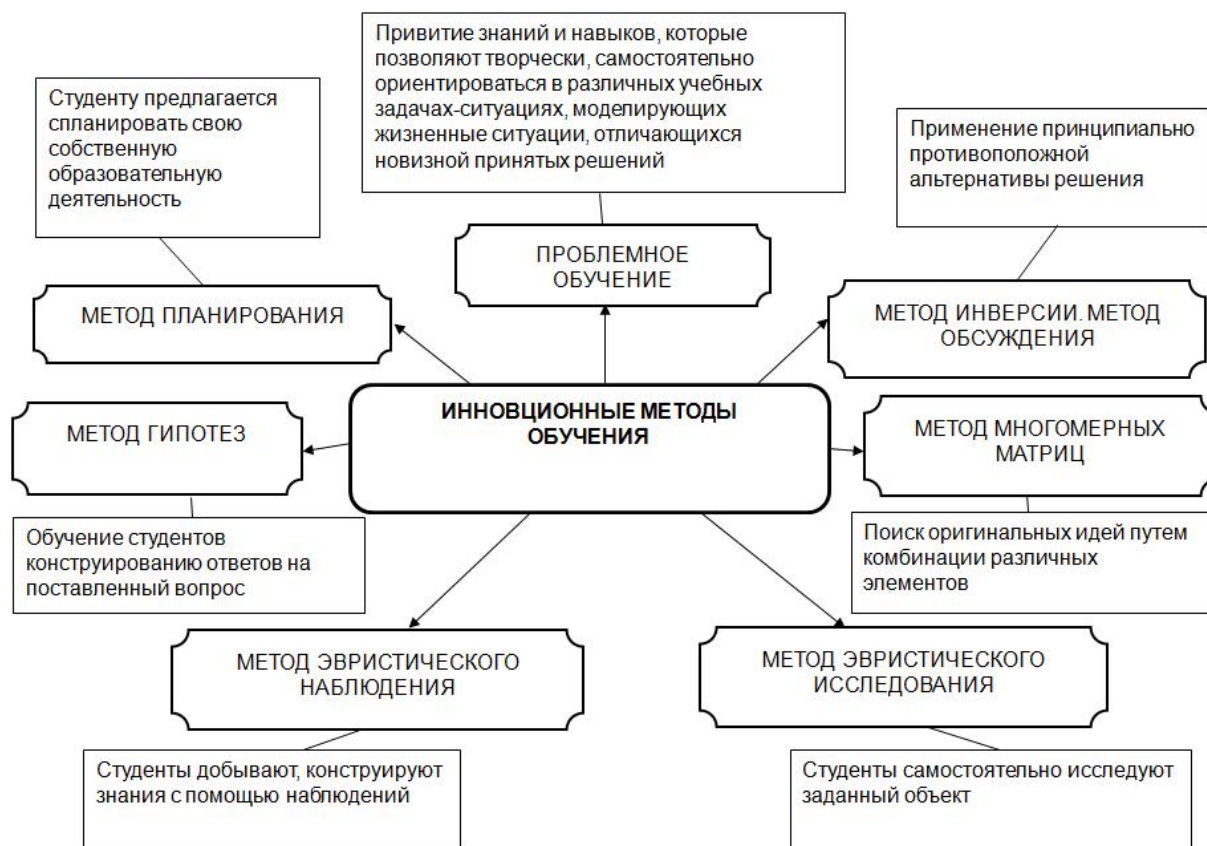


Рис.1. Методы обучения, реализующие компетентно-деятельностный подход для формирования профессионального взаимодействия студентов

Для формирования профессионального взаимодействия при использовании инновационных методов к существенным факторам отнесем культуру взаимоотношений в студенческом и преподавательском коллективе, культуру сотворчества и культуру диалогического взаимодействия между субъектами учебного процесса - студентом и преподавателем, вытекающие из принципа единства общения и деятельности.

Личностный компонент компетентно-деятельностного подхода реализуется при использовании технологий развивающего обучения, таких как обучение в со-

трудничестве, метод проектов, открытое образование, индивидуальный стиль обучения и др.

Формирование профессионального взаимодействия на основе компетентно-деятельностного подхода проявляется в развитии субъект - субъектного характера взаимодействия в системе «студент-преподаватель» при использовании обозначенных методов.

Субъект-субъектные отношения предполагают равноправное сотрудничество, открытость для взаимодействия между студентом и преподавателем. Это взаимодействие выступает как интегрирующий фактор образовательного процесса,

способствующий появлению личностных новообразований у каждого из субъектов этого процесса.

Развивая субъект-субъектные отношения между преподавателями и студентами, реально можно способствовать тому, чтобы в процессе обучения в вузе студент мог выбирать ориентиры для формирования собственных целей, средств и стратегий профессионального взаимодействия.

Направленность обучения иностранному языку на формирование профессионального взаимодействия позволяет более четко определить цели обучения иностранному языку, рационально отобрать содержание, выявить коммуникативные потребности студентов конкретной специальности, которые

реализуются через уровни коммуникативной компетенции. При этом содержание обучения иностранному языку служит показателем качественных и количественных характеристик уровня сформированности профессионального взаимодействия как итоговой цели.

Формирование профессионального взаимодействия студентов, осуществляемое на основе компетентностно-деятельностного подхода средствами иностранного языка, не просто обеспечивает определенный уровень владения иностранным языком, но формирует готовность к саморазвитию и самообразованию в профессии.

Библиографический список

1. Маркова, А.К. Психология профессионализма. - М.: Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996.
2. Реан, А.А. Психология и психодиагностика личности. Теория, методы исследования, практикум. - СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2006.
3. Козырев, В.А. Высшее образование России в зеркале болонского процесса / В.А. Козырев, Н.Л. Шубина. - СПб.: РГПУ им. А.И. Герцена, 2005.
4. Образование в эпоху перемен. Сб. науч. тр. / отв. ред. А.А. Макареня, Н.Н. Суртаева, С.В. Кривых. - Санкт-Петербург: ГНУ "ИОВ РАО", 2005. - Ч. 1.
5. Janssen, O. Innovative behaviour and job involvement at the price of conflict and less satisfactory relations with co-workers // Journal of Occupational and Organizational Psychology. - 2003. - Volume. 76. - Part. 3.

Bibliography

1. Markova, A.K. Psihologija professionalizma. - M.: Mezhdunarodnyj humanitarnyj fond «Znanie», 1996.
2. Rean, A.A. Psihologija i psihodiagnostika lichnosti. Teorija, metody issledovanija, praktikum. - SPb.: Prajm-EVROZNAK, 2006.
3. Kozyrev, V.A. Vysshee obrazovanie Rossii v zerkale bolonskogo processa / V.A. Kozyrev, N.L. Shubina. - SPb.: RGPU im. A.I. Gercena, 2005.
4. Obrazovanie v jepohu peremen. Sbornik nauchnyh trudov. / отв. ред. А.А. Макареня, Н.Н. Суртаева, С.В. Кривых. - Санкт-Петербург: ГНУ "ИОВ РАО", 2005. - Ч. 1.
5. Janssen, O. Innovative behaviour and job involvement at the price of conflict and less satisfactory relations with co-workers // Journal of Occupational and Organizational Psychology. - 2003. - Volume. 76. - Part. 3.

Статья поступила в редакцию 26.06.11

УДК 371.1

Talzi S.S. INITIAL RESULTS OF RESEARCH OF PERSONALITY FEATURES OF MODERN TEACHER. In the article are revealed the special (specific) features of the modern elementary schools teacher's personality basic professional qualities of teachers. In the article are considered the topical problems of research to pedagogical activities of elementary schools teacher.

Key words: Professional pedagogical skill of teacher, the personality of teacher, the professional qualities of teacher, professional priorities of teacher, the style of teacher, modern teacher, adviser teacher.

С.С. Талзи, аспирант Учреждения РАО «Институт педагогического образования», г. Санкт-Петербург, E-mail: s-talzi 74@mail.ru

НАЧАЛЬНЫЕ РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ЛИЧНОСТНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ СОВРЕМЕННОГО УЧИТЕЛЯ

В статье рассматриваются особенности личности учителя начальных классов в условиях современной школы, основные профессиональные качества педагогов. Указываются актуальные проблемы психологических особенностей личности учителя, специфики педагогической деятельности учителя начальных классов.

Ключевые слова: профессионально-педагогическое мастерство учителя, личность учителя, профессиональные качества учителя, профессиональные приоритеты педагога, стиль учителя, современный учитель, референтный учитель.

Высокий уровень профессионально-педагогического мастерства учителя востребован обществом, его полномочными представителями - учениками и родителями и в современных условиях возрастает необходимость его системного исследования.

Общеизвестно, что система образования – главный источник умножения интеллектуального потенциала общества. Ключевое положение в этой системе занимает учитель, поскольку именно он определяет прогресс в данной среде. Успех развития системы образования зависит от личности учителя,

его общекультурной и профессиональной подготовки, от его творческого потенциала. По-прежнему остаются актуальными слова К.Д. Ушинского: «В воспитании все должно основываться на личности воспитателя, потому что воспитательная сила изливается только из живого источника человеческой личности. Никакие уставы и программы, никакой искусственный организм заведения, как бы хитро он ни был придуман, не может заменить личности в деле воспитания» [1]. Успешность работы учителя, определяется не только применяемыми им методами обучения и воспитания, а в большей степени

обуславливается его личностью, характером, мастерством, взаимоотношениями с учащимися, творческим отношением к делу.

Личность учителя представляет собой не простую совокупность статических свойств и характеристик педагога, а целостное динамичное образование. Состав профессионально значимых характеристик личности учителя довольно обширен - он включает наряду с несколькими десятками социальных характеристик несколько десятков психологических. Анализ исследований (Ф.Н. Гоноболин [2], Н.В. Кузьмина [3] и др.) позволяет выделить следующие основные личностные и профессиональные качества личности учителя:

- 1) умственные;
- 2) дидактические (способность и умение перерабатывать материал науки в материал учебного предмета, доступный учащимся; применять и развивать систему эффективных методов обучения; обеспечивать обратную связь и т.д.);
- 3) перцептивные качества (умение и способность проникать в душевный мир учащихся, развитая психологическая наблюдательность);
- 4) организаторские качества;
- 5) волевые профессиональные качества (умение преодолевать трудности, проявлять настойчивость, выдержку, решительность, требовательность и др.);
- 6) коммуникативные;
- 7) тактичность;
- 8) педагогическое воображение, способность к распределению внимания;
- 9) динамизм личности – способность к волевому воздействию и логическому убеждению;
- 10) эмоциональная устойчивость (способность владеть собой);
- 11) оптимистическое прогнозирование.

Представленные выше личностные и профессиональные качества учителя создают его идеальный образ. Возникает вопрос: «Какие качества имеют приоритетное значение для современного учителя?» Чтобы выяснить позицию учителей по данному вопросу была проведена диагностика педагогического коллектива школы № 325 Санкт-Петербурга и МОУ СОШ № 4 города Северодвинска.

В качестве инструмента исследования была использована анкета-опросник «Качества современного учителя» с перечнем умений и способностей, присущих современному учителю.

Цель опроса: выявить приоритетные качества педагога, наиболее востребованные в современных условиях. При проведении опроса педагогам предлагалось проранжировать качества, умения и способности, представленные в анкете - опроснике (от 1 – «наиболее важно» до 10 – «наименее важно»).

В результате были получены следующие данные:

- «Формировать и развивать независимость суждений и организаторские способности у себя у самого (у учителя)» 75% педагогического коллектива;
- «Регулярно заниматься повышением своей квалификации по предмету и методике», «Обладать способностью, поддерживать свой имидж в соответствии с местом своей работы» - 70% педагогического коллектива;
- 67 % педагогического коллектива школ отметили следующие качества и умения – «Обладать способностью так спланировать свою педагогическую деятельность, чтобы достичь все поставленные цели задачи,
- «Обладать гибкостью в выборе методов работы с учениками» - «Быть толерантным в отношении с коллегами, учениками и родителями» 61 % педагогического коллектива;
- «Использовать пути и возможности для личного карьерного роста» 58 % педагогического коллектива;
- «Обладать гибкостью в работе с семьей» 56 % пед. коллектива;
- «Регулярно взаимодействовать с коллегами и родителями учеников» 54 % педагогического коллектива;
- «Открыто признаваться в совершенных ошибках или в отсутствии информации в чем-либо» 47% педагогического коллектива школы.

Данные опроса свидетельствуют о том, что большинство педагогов в своей профессиональной деятельности ориентированы преимущественно на предметную область (подготовка к уроку, повышение квалификации, методики обучения). И лишь некоторые из них считают процесс коммуникации (отношения с коллегами, учениками и родителями, толерантность в общении, креативность суждений) важной частью образовательного процесса. Нерегулярное и неэффективное взаимодействие учителя с коллегами может привести к проблемам на уровне «учитель-предметник – классный руководитель» и т. д. Отсутствие регулярного взаимодействия учителя и родителя приводит к тому, что у родителя нет информации о возможных проблемах у ребенка. У учителя также из-за отсутствия информации о ребенке, могут возникать с ним серьезные проблемы в организации образовательного процесса.

Проведенное исследование показало, что особенности личности педагога, входящие в позитивный имидж российского учителя, можно рассматривать как некую «систему требований», предъявляемую учителями к своей деятельности и педагогическому процессу, а также к имиджу учителя в современных условиях. Условия формирования профессиональных и личностных качеств учителей, построенные с учетом проведенного исследования и нацелены на развитие востребованных ими характеристик с учетом целесообразности дифференцированного подхода.

В «Толковом словаре» В. Даля слово «учитель» определяется как наставник, преподаватель, т.е. подчеркиваются две его основные функции - руководство приобретением и реализацией социального опыта ученикам и передача накопленных человечеством знаний. Эти функции были для учителя основными на всем протяжении истории человечества. Учитель в современной школе выполняет ряд дополнительных новых функций, которые определяют его профессиональные и личностные качества, а именно:

1. Учитель - организатор учебного процесса в школе. Он - источник знаний для учащихся как во время уроков, дополнительных занятий и консультаций, так и вне рамок учебного процесса.

2. Большинство учителей выполняют функцию классных руководителей (т.е. являются организаторами воспитательного процесса).

3. Современный учитель не может не быть социальным психологом, ибо ему необходимо уметь регулировать межличностные отношения учащихся, использовать социально-психологические механизмы детского коллектива. Как член педагогического коллектива учитель участвует в организации жизнедеятельности школьного коллектива, работает в методических объединениях учителей-предметников и классных руководителей, выполняет общественные поручения.

4. Каждый учитель, выступая с лекциями, беседами перед родителями учащихся и общественностью, является пропагандистом педагогических знаний.

По итогам исследования выявлено, что к личности педагога предъявляется ряд самых серьезных требований. Среди них есть главные и второстепенные. И среди главных, и среди дополнительных психологических свойств, необходимых для квалифицированного педагога, есть устойчивые, постоянно присущие учителю и воспитателю всех эпох, времен и народов, и изменчивые, обусловленные особенностями этапа социально-экономического развития общества, где живет и работает педагог. Главным и постоянным требованием, предъявляемым к педагогу, является любовь к детям, к педагогической деятельности, наличие специальных знаний в той области, которой он обучает детей; широкая эрудиция, педагогическая интуиция, высокоразвитый интеллект, высокий уровень общей культуры и нравственности, профессиональное владение разнообразными методами обучения и воспитания детей. Все эти свойства не являются врожденными. Они приобретаются систематическим и упорным трудом, огромной работой педагога над собой. Дополнительными, но относительно стабильными требованиями, предъявляемыми к педагогу, является общительность, артистичность, веселый нрав, хороший внешний вид и другие. Эти качества важны, но без каждого из них в отдельности учитель вполне может обойтись. Главные и второстепенные педагогические качества в совокупности составляют индивидуальность педагога, в силу которой каждый

хороший учитель представляет собой уникальную и своеобразную личность. Для того, чтобы сделать учащегося личностью - а сейчас нам как никогда нужны именно личности, соответствующие требованиям времени, - сам педагог должен обладать независимостью, грамотностью, индивидуальностью, самостоятельностью и многими другими качествами, систематически развивать их у себя.

В педагогической литературе и практике нередко для определения учителя как профессионала используется такая категория, как «стиль преподавания», или поведение педагога, в основу которого положены индивидуализированные, личные отношения с учащимися. Стиль учителя — это проявление его индивидуальности, отношения к себе и другим. Важно все, что учитель думает о себе, своем предмете, какие у него отношения с учащимися, что он о них думает и что ожидает, как и какие вопросы задает, какими технологиями владеет и какие методы использует. Ценности, опыт, личные взгляды, воображение и оценки — вот тот «багаж», который дает каждому учителю свой стиль поведения с учащимися.

Современный учитель — организатор процесса обучения, поэтому отношение учителя к своим воспитанникам и его позиция предопределяют, а не просто влияют, на развитие человеческих отношений в классе, а значит — и на развитие социальных мотивов. Стиль общения учителя, принятая им позиция — это первое, что оказывает влияние на формирование эмоций, потребностей, мотивов и определяет судьбу ребенка в школе [4]. Второе — это значимость учителя для учеников (по терминологии А.В. Петровского — референтность [5]). Референтный учитель — это учитель, ценность, нормы и стандарты поведения которого являются ориентиром для ученика, одобрение которого как бы стремится получить ребенок. Таким образом, успешность личностных особенностей современного учителя зависит от соблюдения некоторых принципов:

- педагогический гуманизм («принятие» всех учащихся, доверие к ним, уверенность в их способностях, соблюдение их интересов);

- эмпатическое понимание учеников, которое предполагает стремление и умение «чувствовать другого как себя»;

- сотрудничество — установка на доверительное открытое общение с детьми, обеспечение им роли «активного деятеля» на уроке, постепенное превращение учеников в соавторов учебного процесса;

- диалогизм — умение слушать ребенка, интересоваться его мнением, вести межличностный диалог на основе равноправия, доверия, взаимного уважения;

- личностная позиция учителя, его способность творческого самовыражения.

Личностные качества учителя проявляются во всем, в том числе и в стиле деятельности, который зависит от объективных и субъективных причин. Личность характеризуется не только тем, что она делает, но и тем, как она это делает. В стиле деятельности проявляются личностные качества, преломленные в определенной мере через призму особенностей и потребностей руководимого им коллектива учащихся..

Подводя итог, можно сказать, что хороший учитель сегодня тот, кто относится к своей работе неформально и ответственно, сочетает качества педагога, психолога, воспитателя, частично — психотерапевта; постоянно учится сам и учится в творческом взаимодействии с коллективом школы. И тогда к учителю охотно обращаются ученики со своими радостями и бедами. И если удастся пробудить лучшие чувства в детях, испытать мгновения, когда победа и радость ребенка стали общими для его родителей и учителя — тогда результат работы приносит всем новые силы для дальнейшего развития.

Библиографический список

1. Ушинский, К.Д. Человек как предмет воспитания. - М., 1946.
2. Гонаболлин, Ф.Н. О некоторых психических качествах личности учителя // Вопросы психологии. — 1975. - № 1.
3. Кузьмина, Н.В. Методы исследования педагогической деятельности. — Л., 1970; Кузьмина, Н.В. Способности, одаренность, талант учителя. — Л., 1985.
4. Никитина, Н.Н. Основы профессионально-педагогической деятельности: учеб. пособие для студ. учреждений сред. проф. образования / Н.Н. Никитина, О.М. Железнякова, М.А. Петухов. - М.: Мастерство, 2002.
5. Петровский, А.В. Краткий психологический словарь / А.В. Петровский, М.Г. Ярошевский. — М., 1985.

Bibliography

1. Ushinskij, K.D. Chelovek kak predmet vospitaniya. - M., 1946.
2. Gonobolin, F.N. O nekotoryh psihicheskikh kachestvah lichnosti uchitelja // Voprosy psihologii. — 1975. - № 1.
3. Kuz'mina, N.V. Metody issledovaniya pedagogicheskoy dejatel'nosti. — L., 1970; Kuz'mina, N.V. Sposobnosti, odarennost', talant uchitelja. — L., 1985.
4. Nikitina, N.N. Osnovy professional'no-pedagogicheskoy dejatel'nosti: Ucheb. posobie dlja stud.uchrezhdenij sred. prof. obrazovanija / N.N. Nikitina, O.M. Zheleznyakova, M.A. Petuhov. - M.: Masterstvo, 2002.
5. Petrovskij, A.V. Kratkij psihologicheskij slovar' / A.V. Petrovskij, M. G. Jaroshevskij. — M., 1985.

Статья поступила в редакцию 26.06.11

УДК 159.922

Garmanova V.F. INCREASE OF THE LEVEL OF STUDENTS' PSYCHOLOGICAL HEALTH. Psychological health is one of the sharpest problems under discussion. We cannot give a definition of the term and extract the constituents of psychological health because of the diverseness of this phenomenon and variety of the approaches to study. This article states the different approaches to the comprehension of "psychological health" and reveals the interrelation of psychological health and psychoenergetics. There is analysed psychoenergetics and its influence on the psychological health. The article gives the ways of increase of energetics and improvement of the students' health.

Key words: psychological health, psychoenergetics, self-regulation, self-consciousness, introspection, self-control.

В.Ф. Гарманова, доц. ФГБОУ ВПО «АГАО», г. Буйск, E-mail: garmanova.valentina@yandex.ru

ПОВЫШЕНИЕ УРОВНЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ СТУДЕНТОВ

Психологическое здоровье — одна из наиболее остро обсуждаемых проблем. Многомерность этого явления и разноплановость подходов к его изучению до сих пор не позволяют дать конкретного определения, выделить составляющие психоло-

гического здоровья. В статье излагаются различные подходы к пониманию категории «психологическое здоровье», раскрывается взаимосвязь психологического здоровья и психоэнергетики. Анализируется психоэнергетика и ее влияние на психологическое здоровье. Приводятся способы повышения энергетики и улучшения здоровья студентов.

Ключевые слова: психологическое здоровье, психоэнергетика, саморегуляция, самосознание, самонаблюдение, самоконтроль.

Проблемой здоровья начали интересоваться с античных времен. В психологии активная разработка этой проблемы началась с идей психологов-гуманистов о сущности полноценной здоровой личности [1]. Продолжили исследования в области психического и психологического здоровья отечественные психологи, такие как В.А.Ананьев, В.С. Братусь, О.С. Васильева, И.В. Дубровина, Г.С. Никифоров, Е.Р. Калитевская, В.В. Колпачников, Ф.Р. Филатов. Работ посвященных изучению здоровья студенчества немного [2-9]. В них лишь рассматриваются некоторые аспекты здоровья студентов. В настоящее время в психолого-педагогической науке происходит становление парадигмы развивающего образования, поэтому необходимы дальнейшие практические разработки, направленные на выявление способов и средств, способствующих превращению образования в "здоровьесотворяющую" среду. Поэтому целью нашего исследования стала повышение уровня психологического здоровья и в частности, саморегуляции поведения студентов в рамках изучения дисциплин психологического цикла. В нашей работе значительное место уделялось изучению психоэнергетики, ее роли в общении, в саморегуляции поведения в улучшении здоровья. Исследования по данной теме нет.

Психологическое здоровье - одна из наиболее остро обсуждаемых проблем. Многомерность этого явления и разноплановость подходов к его изучению до сих пор не позволяют дать конкретного определения, выделить составляющие психологического здоровья [10; 11; 1; 12; 13; 14].

Научная категория "психологическое здоровье" была введена и наиболее детально разработана Дубровиной Ириной Владимировной [13], которая считает, что основой психологического здоровья является гармония человека с самим собой: осознание своих желаний, ценностей, смысла жизни, саморегуляция, самоактуализация.

Нами было проанализированы психологические тесты и методики, которые были проведены со студентами, ФГБОУ ВПО «АГАО», г. Бийска на занятиях по психологии. Изучались документы 276 студентов разных факультетов (факультет технологии и экономики, физико-математический, педагогический) очной и заочной формы обучения (средний возраст 24 года). Помимо этого проводились дополнительные уточняющие исследования. Все это показало, что многие составляющие психологического здоровья (отношение к жизни, акцентуация характера, агрессия и др.) в норме. Результаты наблюдений и опрос показали, что 90% студентов хотели бы лучше научиться управлять эмоциями и поведением. Дальнейшая наша работа была направлена на улучшения регуляции поведения и эмоциональных состояний.

Самонаблюдение и самоконтроль имеют наиважнейшую роль в саморегуляции поведения. По словам Ананьева В.А. [10] «Здоровая личность способна приводить в полное равновесие свои мысли, чувства и действия, справляясь с разногласиями в себе. Она движется к пределам совершенства с помощью самоконтроля и самонаблюдения». Со студентами провели тренинг медитации самонаблюдения, использовали упражнения на осознание из гештальттерапии. На лабораторных и практических занятиях после каждого выполненного теста студенты сравнивали результаты показателей теста и результаты самонаблюдения. Мы предположили, что саморегуляция эмоциональных состояний и поведения зависит от психоэнергетики. Психологи давно указывают на энергетическую роль эмоций. Исследования по психоэнергетике проводились В.В. Бойко [15], который считает, что эмоции выпол-

няют роль посредника в преобразовании материальных внешних и внутренних воздействий в психическую энергию. Психическая энергия одного человека воздействует на состояние и поведение другого. Участники коммуникации совместным влиянием создают единое информационно-энергетическое поле.

Каждый человек несет ответственность за свой информационно-энергетический вклад в коммуникацию и должен осознавать, какое влияние оказывает его психическая энергия на партнеров. Воздействие энергетики человека на межличностные отношения может быть положительным, негативным или нейтральным.

У каждого человека есть своя доминирующая формула преобразования внешних и внутренних воздействий в положительную, отрицательную, нейтральную энергию состояний и поведенческих актов. В.В. Бойко [15] выделяет четыре основных формулы: эйфорическая активность вовне, рефрактерная активность во внутрь, дисфорическая активность вовне, пассивное реагирование.

Возможны также их сочетание, однако та или иная формула преобладает.

«Эйфорическая активность во вне» - в соответствии с этой формулой энергетика воздействий (положительных, нейтральных или негативных) преобразуется как правило, в позитивные психические состояния.

Рефрактерная активность вовнутрь. Энергетический прилив (положит, нейтральный или отрицательный) обычно обращается на самого индивида и блокирует или замораживает его поведение.

Дисфорическая активность вовне. Энергетически приливы воздействия выливаются в негативные поведенческие акты и психические состояния, направленные на окружающую среду.

Пассивное реагирование. Характерно сдержанное отношение к положительным, негативным, тем более и нейтральным стимулам. Человек как бы эмоционально выключается из ситуации, в свою очередь эмоциональный стереотип поведения отличается некоторой ригидностью, сниженной восприимчивостью.

В зависимости от обстоятельств и интеллектуальной оценки воздействий у индивида может срабатывать та или иная формула переработки энергии, но у каждого есть доминирующая формула, наиболее соответствующая природе человека.

Чтобы повысить саморегуляцию поведения учили студентов наблюдать и контролировать психическую энергию. С этой целью провели исследование на изучение доминирующей формулы преобразования энергии воздействия.[15] Результаты по тесту В.В. Бойко на изучение доминирующей формулы преобразования внешних и внутренних воздействий подтвердили ранее проведенные исследования: В юношеском возрасте преобладает формула эйфорическая активность вовне, затем рефрактерная активность вовнутрь, пассивное реагирование и дисфорическая активность вовне [12] Чаще встречаются типы: эйфорически- рефрактерные -около 45%, затем 20% студенты с пассивным реагированием и 2% студенты у которых доминирующей формулой преобразования энергии воздействия является дисфорическая активность вовне. Подтвердилась связь инверсии с рефрактерной активностью вовнутрь. В целях повышения психоэнергетики знакомили студентов с психоэнергетическими практиками (йога, цигун, медитация). Последующие самоотчеты студентов, наблюде-

ния, изучение успеваемости показали улучшения эмоционального состояния и саморегуляции поведения

Таким образом, наши исследования показали:

Преподавание психологических дисциплин можно целенаправленно направлять на улучшение здоровья студентов.

Саморегуляция один из основных показателей здоровья и именно он является сниженным у студентов и требует развития.

Осознание и управление студентами своей психоэнергетикой способствует повышению саморегуляции поведения, а значит и повышению психологического здоровья.

Библиографический список

1. Васильева, О.С. Психология здоровья человека: эталоны, представления, установки: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / О.С. Васильева, Ф.Р. Филатов. - М.: Издательский центр "Академия", 2001.
2. Буйлов, В. Нервно-психическое состояние студентов как валеологическая проблема / В. Буйлов, Г. Куропова, Н. Сенаторова // Высшее образование в России. - 1996. - № 2.
3. Вайнер, Э.Н. Образовательная среда и здоровье учащихся // Валеология. - 2003. - № 2.
4. Кудряшова, В.В. Критерии психологического здоровья // Развитие личности в образовательных системах Южно-Российского региона. - Калмыкия, 1999.
5. Кудряшова, В.В. Показатели психологического здоровья в юношеском возрасте // Сборник научных работ аспирантов и молодых преподавателей. - Ростов-на-Дону, 1999.
6. Пальцев, М.А. Образование и здоровье студентов // Высшее образование сегодня. - 2002. - № 11.
7. Панов, В.И. Состояние и проблемы экологической психологии // Психологическая наука и образование. - 1998. - № 1.
8. Семикин, Г.И. Комплексное валеологическое сопровождение учебного процесса: Технология и система «Валео-МГТУ» для обеспечения скрининга и мониторинга медико-социального благополучия учащихся и сотрудников в вузе // Валеология. - 2002. - № 4.
9. Хватова, М.В. Состояние когнитивно-эмоциональной сферы как фактор психосоматического здоровья студентов / М.В. Хватова, Т.В. Юрьева // Валеология. - 2003. - № 2.
10. Ананьев, В.А. Введение в психологию здоровья: учебное пособие. - СПб., 1998.
11. Васильева, О.С. Образование в сфере здоровья как стратегическое направление психологии здоровья // Психология в вузе. - 2010. - № 6.
12. Гарманова, В.Ф. Психология здоровья: методические рекомендации. - Бийск: Бийский пед. Гос. ун-т им. В.М. Шукшина, 2009.
13. Дубровина, И.В. Психологическая служба образования: Научные основания, цели и средства // Психологическая наука и образование. - 1998. - № 2.
14. Никифоров, Г.С. Психология здоровья: учебное пособие. - СПб.: Речь, 2002.
15. Бойко, В.В. Психоэнергетика. - СПб.: Питер, 2008.

Bibliography

1. Vasil'eva, O. S. Psihologiya zdorov'ya cheloveka: etalony, predstavleniya, ustanovki: ucheb. posobie dlya stud. vyssh. ucheb. zavedenij / O. S. Vasil'eva, F. R. Filatov. - M.: Izdatel'skij centr "Akademiya", 2001.
 2. Bujlov, V. Nervno-psihicheskoe sostoyanie studentov kak valeologicheskaya problema / V. Bujlov, G. Kuropova, N. Senatorova // Vysshee obrazovanie v Rossii. - 1996. - № 2.
 3. Vajner, E. N. Obrazovatel'naya sreda i zdorov'e uchashihsya // Valeologiya. - 2003. - № 2.
 4. Kudryashova, V. V. Kriterii psihologicheskogo zdorov'ya // Razvitie lichnosti v obrazovatel'nyh sistemah Yuzhno-Rossiyskogo regiona. - Kalmykiya, 1999.
 5. Kudryashova, V. V. Pokazateli psihologicheskogo zdorov'ya v yunosheskom vozraste // Sbornik nauchnyh rabot aspirantov i molodyh преподаvatelej. - Rostov-na-Donu, 1999.
 6. Pal'cev, M. A. Obrazovanie i zdorov'e studentov // Vysshee obrazovanie segodnya. - 2002. - № 11.
 7. Panov, V. I. Sostoyanie i problemy jkologicheskoy psihologii // Psihologicheskaya nauka i obrazovanie. - 1998. - № 1.
 8. Semikin, G. I. Kompleksnoe valeologicheskoe soprovozhdenie uchebnogo processa: Tehnologiya i sistema "Valeo-MGTU" dlya obespecheniya skringinga i monitoringa mediko-social'nogo blagopoluchiya uchashihsya i sotrudnikov v vuze // Valeologiya. - 2002. - № 4.
 9. Hvatova, M. V. Sostoyanie kognitivno-jmocional'noj sfery kak faktor psihosomaticeskogo zdorov'ya studentov / M. V. Hvatova, T. V. Yur'eva // Valeologiya. - 2003. - № 2.
 10. Anan'ev, V. A. Vvedenie v psihologiyu zdorov'ya: uchebnoe posobie. - SPb., 1998.
 11. Vasil'eva, O. S. Obrazovanie v sfere zdorov'ya kak strategicheskoe napravlenie psihologii zdorov'ya // Psihologiya v vuze. - 2010. - № 6.
 12. Garmanova, V. F. Psihologiya zdorov'ya: metodicheskie rekomendacii. - Bijsk: Bijskij ped. Gos. un-t im. V. M. Shukshina, 2009.
 13. Dubrovina, I. V. Psihologicheskaya sluzhba obrazovaniya: Nauchnye osnovaniya, celi i sredstva // Psihologicheskaya nauka i obrazovanie. - 1998. - № 2.
 14. Nikiforov, G. S. Psihologiya zdorov'ya: uchebnoe posobie. - SPb.: Rech', 2002.
 15. Bojko, V. V. Psihojnergetika. - SPb.: Piter, 2008.
- Статья поступила в редакцию 26.06.11*

УДК 378.02:372.8

Karnaev M.A. PREPARATION STUDENT-DESIGNER TO DESIGN ACTIVITY ON INITIAL STAGE OF THE EDUCATION PAINTING. Particularities of preparation student-designer are considered in work to design activity. One of the important stage of preparation future specialist, is a development perspective methods of teaching painting, promoting shaping the design thinking, founded on determination of the contents of the scholastic tasks, revealing the efficient methods and acceptance, discovery required for this process of the conditions.

Key words: design thinking, design activity, stylization, artistic image, ornament -rhythmic base of the picturesque product, method to creative interpreting the nature, designers painting.

М.А. Карнаев, член Союза художников РФ, доц. ФГБОУ ВПО «АГАО», г. Буйск, E-mail: karnaev-art@mail.ru

ПОДГОТОВКА СТУДЕНТОВ-ДИЗАЙНЕРОВ К ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА НАЧАЛЬНЫХ ЭТАПАХ ОБУЧЕНИЯ ЖИВОПИСИ

В работе рассмотрены особенности подготовки студентов-дизайнеров к проектной деятельности. Одним из важных этапов подготовки будущих специалистов, является разработка перспективных методик обучения живописи, способствующих формированию проектного мышления, основанного на определении содержания учебных заданий, выявлении эффективных методов и приемов, выявлении необходимых для этого процесса условий.

Ключевые слова: проектное мышление, проектная деятельность, декоративность, художественный образ, орнаментально-ритмическая основа живописного произведения, метод творческой интерпретации натуры, дизайнерская живопись.

На современном этапе развития общества признание приоритета человеческих, культурных ценностей для реализации социальных, экономических и технологических программ поднимает значение дизайна на качественно иной уровень. Наряду с основными задачами дизайна: повышение потребительских и эстетических качеств товаров народного потребления, особую актуальность получают: гуманизация научно-технического прогресса, обеспечение культурной преемственности образа жизни в условиях интенсивной модернизации общества.

Дизайн сегодня рассматривается как деятельность проектная, являющаяся составной частью проектной культуры, где овладение концептуальными и образно-пластическими способами решения творческих задач выступают как приоритетные умения дизайнера. Все это указывает на существенную роль личностного начала в проектном творчестве. Творческий и общекультурный фундамент личности дизайнера, его профессионально-мировоззренческие позиции формируются именно в студенческую пору. В связи с чем, педагогические проблемы обучения дизайну особо актуализируются на нынешнем этапе развития профессии. Большинство современных школ отечественного и зарубежного дизайна исходят из того, что в процессе обучения решающее значение приобретают не столько овладение частными умениями и знаниями, сколько способность их интеграции на высоком профессиональном уровне, что указывает на необходимость формирования целостных познавательных структур личности. Сегодня среди многих недостаточно разработанных педагогических проблем обучения дизайну мы выделяем - формирование профессионального мышления. От нерешенности данного вопроса в значительной мере страдает качество подготовки специалиста-дизайнера. Почти нет исследований, направленных на изучение сущностных характеристик мышления дизайнера. Зачастую оно определяется такими терминами, - как «проектное» или «дизайнерское». При таком подходе учитывается профессионально-деятельностная характеристика мышления, но не раскрывается сущность познавательного процесса в художественно-проектном творчестве. На первое место выходит специфика взаимодействия тех образов, которые существуют в представлении различных субъектов-участников проектного процесса о будущем дизайнерском объекте. В этих образах отражается с различной степенью противоречивости совокупность представлений о функциях, структуре, комфортности, узнаваемости, социально-культурной значимости дизайнерского объекта. Поэтому актуальной проблемой становится формирование проектного мышления, а также факторов, которые влияют на их содержание, причин, вызывающих их различия и совпадения, а также вариантов достижения со-

гласованности и выделения основных характеристик проектируемого объекта. Поэтому значимой проблемой становится дальнейшее выявление условий подготовки будущего специалиста-дизайнера.

Для дизайнера проектировать - значит вмешиваться во взаимосвязь образа жизни и предметной среды, влиять на ее значение, на ценностный смысл жизненных событий. В свою очередь «проектный образ», рассматривается как сплав различных сторон теоретической и практической деятельности дизайнера, что дало основание ряду авторов характеризовать мышление дизайнера как проектно-образное. Понятие «проектно-образное мышление», столь часто употребляемое в теоретических исследованиях по дизайну, недостаточно раскрыто на уровне познавательных процессов личности. Его специфика заключается в особом преобразовании информации, где проблема, представленная словесно-логически, наглядно воплощается в целостный концептуально-пластический образ.

Анализ состояния и перспектив развития отечественного дизайнообразования показывает актуальность дальнейшего изучения взаимосвязи занятий живописи и проектной деятельности, выявлению условий способствующих развитию цветового, ассоциативного, абстрактного мышления.

Изменение в системе взаимодействия субъектов проектирования, вызванное качественно новыми методами и приемам обучения живописи, ведет к необходимости дальнейшего развития теории подготовки специалистов дизайнеров. Одним из важнейших направлений формирования проектного мышления становится выявление условий подготовки студентов дизайнеров в процессе организации занятий живописи на начальных этапах.

Специфика подготовки будущих художников-дизайнеров заключается не только в обучении профессиональному мастерству, но и в подготовке специалистов, способных к самостоятельной творческой работе. Одним из главных условий эффективной подготовки будущих специалистов, является разработка перспективных методик обучения живописи, с учетом специфики дизайнообразования. В связи с этим необходимо отметить что, методика преподавания курса «Живопись» для художников-дизайнеров отличается от методики подготовки художников-станковистов, основанной на изучении объемно-пространственных и перспективных построений. Художники-дизайнеры должны развивать плоскостно-орнаментальное видение натуры и обладать образно-ассоциативным мышлением, тем самым, формируя декоративный подход к живописи.

Одним из условий формирования проектного мышления на занятиях живописи выступает декоративность, как прием художественно-образного мышления, характерной чертой

которого является создание особой композиционной модели, служащей для выявления внутренней согласованности произведения, соразмерности и упорядоченности всех его деталей и форм.

Декоративность - это форма выражения красоты синтезированного мира, через отношение части и целого, это связь с окружающей предметно-пространственной средой, не натуральное, а условное ее отображение, наполненное метафорическим смыслом.

Таким образом, декоративность является не только специфической особенностью дизайнерской живописи, но и служит приемом формирования проектно-образного мышления.

Трактовка декоративности как специфической особенности дизайна и приема художественно-образного мышления во всех пространственно-временных искусствах является основополагающей теоретической предпосылкой преподавания курса «Живопись» при обучении студентов-дизайнеров на начальном этапе обучения.

Развитие проектного мышления у студентов-дизайнеров тесно связано с процессом формирования художественного образа, Л.Г. Медведев пишет: «Формирование художественного образа представляет собой неразрывное единство объективных и субъективных начал. Объективное исходит из существующей независимо от сознания человека действительности, субъективное связано с эмоционально образным восприятием художника, его мировоззрением, мастерством. Труд художника, направленный на изучение основ изобразительного мастерства, требует углубленного восприятия окружающей действительности. Изучение окружающего мира, в свою очередь, формирует у него художественно-образные идеи, которые материализуются в художественных образах. В этом процессе художник вступает в взаимоотношения не только с предметом изображения, но и со специфическими выразительными изобразительными возможностями материала» [1, с. 9].

В подготовке художников-дизайнеров необходимо учитывать специфику проявления условности, изобразительности и выразительности в декоративной живописи.

Условность является специфической чертой любого произведения искусства, так как искусство лишь отображает жизнь в образных формах, а не представляет ее в виде реального явления. Мера условности определяется творческой задачей, художественной целью, необходимостью сохранения внутренней целостности образа. Реализм не отвергает при этом деформации, пересоздания природных форм, если такими средствами выявляется сущность.

Л.Г. Медведев обращает внимание на необходимость формирования чувства гармонии проявляющегося как в избирательности восприятия (отборе сопоставляемых единиц при сравнении изображаемых объектов), так и в завершающей стадии работы над произведением, когда требуется обобщить, акцентировать основные смысловые и образные ходы композиции, что закономерно является залогом успешного творческого процесса в живописи [2, с. 9].

В практической работе студентов поиск орнаментально-ритмической основы или строя живописного произведения заключается в членении плоскости живописной работы на большие и малые части, их пластическо-орнаментальной увязке в соответствии с конфигурацией и форматом живописного произведения. Членение плоскости работы на различные по размеру по пластическим очертаниям части определяются характером натурных постановок - силуэтом предметов, характером орнаментов тканей, входящих в натюрморт, композицией самой постановки натюрморта. Выбор орнаментально-ритмической основы или строя живописного произведения производится обычно на предварительных эскизах небольшого размера (форэскизах) и заключается в поисках лучшего композиционного решения с точки зрения нахождения устой-

чивого зрительного равновесия всех элементов орнаментально-ритмического строя живописного произведения.

Таким образом, декоративная композиция живописного произведения означает составление, построение пластически завершенной структуры изображения.

Проблема «отбора элементов для картины», выбора средств выражения дизайн-проектирования, тесно связано с обучением студентов методу творческой интерпретации натуры.

По мнению Л.П. Ермолаевой, метод творческой интерпретации натуры заключается в преднамеренном отказе от отдельных деталей и качеств натурных постановок (например, объемности, материальности и т.д.) и выявлении других существенных для художников-дизайнеров качеств (орнаментально-ритмический строй живописного произведения, трактовка цвета средствами «ограниченной палитры», силуэт форм различных элементов натурных постановок и другие качества) [3, с. 24].

Метод творческой интерпретации натуры является специфически образным средством выражения творческого замысла и в произведениях декоративно-прикладного искусства лежит в основе переработки бесконечно разнообразных форм окружающей действительности в «условные, плоскостные, орнаментальные изображения».

Н.Н. Волков в книге «Цвет в живописи» обращает особое внимание на выразительность цветовых сочетаний в живописи, которая неразрывно связана с ассоциативно-образным восприятием художником окружающей действительности. Он говорит: «Краски картины могут содержать немного изобразительных качеств, могут не изображать свет и тень, состояние среды, глубокое пространство, объединение предметов рефлексами и цветом освещения, как в иконе, но они должны составлять выразительный аккорд, вызывающий отклик в душе зрителя».

Выразительность цвета и цветовых сочетаний так же трудно объяснить, как и красоту цвета. Очевидно лишь то, что выразительность цвета связана с эмоциональным опытом людей. Выразительные цветовые сочетания несут в себе отголосок человеческих чувств, настроения, динамику чувств, несут в себе и нечто иное - элементы познания жизни, особо важные для человека» [4, с. 88].

Метод творческой интерпретации натуры при плоскостно-орнаментальной трактовке элементов изображения в декоративной живописи заключается также в преднамеренном отказе от отдельных деталей и качеств натурных постановок, в том числе от трехмерности, для выявления других, существенных для художников-дизайнеров качеств постановок, способствующих «удержанию изображения на плоскости». Одним из приемов метода творческой интерпретации натуры при плоскостно-орнаментальной трактовке элементов изображения является значительное ограничение тональных градаций натурных постановок. Это не означает отказа от тона в живописи - тон в декоративной живописи является одним из средств выражения творческого замысла, однако необходимо бесчисленные градации по тону в натуре привести в определенную упорядоченную систему.

Таким образом, анализ практики проектного творчества показывает, что занятия декоративной живописью являются способом постижения проектного образа и репрезентации проектного замысла. Мы рассматриваем проблему формирования проектно-образного мышления студентов-дизайнеров средствами живописи, как важнейшее условие профессиональной подготовки. Подготовка будущего художника-дизайнера основывается на организации занятий живописи, способствующих формированию проектного мышления, где важное значение играет определение содержания учебных заданий, выявление эффективных методов и приемов, определение необходимых для этого процесса условий.

Библиографический список

1. Медведев, Л.Г. Формирование графического образа на занятиях по рисунку: учеб. пособие для студентов художественно-графических факультетов пединститутов. - М.: Просвещение, 1986.
2. Медведев, Л.Г. Живопись. Гармония чувства, мысли, цвета: альбом-монография. - СПб.: ЗАО «Мультипринт Северо-Запад»; Омск: Изд-во ОмГПУ, 2009.
3. Ермолаева, Л.П. Основы дизайнерского искусства: декоративная живопись, графика, рисунок фигуры человека: учебное пособие для студентов-дизайнеров. - М.: «Издательство Гном и Д», 2001.
4. Волков, Н.Н. Цвет в живописи. - М.: Искусство, 1965.

Bibliography

1. Medvedev, L. G. Formirovanie graficheskogo obraza na zanyatiyah po risunku: ucheb, posobie dlya studentov hudozhestvenno-graficheskikh fakul'tetov pedinstitutov. - M.: Prosveschenie, 1986.
 2. Medvedev, L. G. Zhivopis'. Garmoniia chuvstva, mysli, cveta: al'bom-monografiya. - SPb.: ZAO "Mul'tiprint Severo-Zapad"; Omsk: Izd-vo OmGPU, 2009.
 3. Ermolaeva, L. P. Osnovy dizajnerskogo iskusstva: dekorativnaya zhivopis', grafika, risunok figury cheloveka: uchebnoe posobie dlya studentov-dizajnerov. - M.: "Izdatel'stvo Gnom i D", 2001.
 4. Volkov, N. N. Cvet v zhivopisi. - M.: Iskuststvo, 1965.
- Статья поступила в редакцию 26.06.11*
УДК 378.02:372.8

Sysoeva E.A. THE ORGANIZATIONAL-PEDAGOGICAL CONDITIONS, PROMOTING DEVELOPMENT OF SPATIAL THINKING STUDENTS OF 3-4, COURSES IN THE COURSE OF ART DESIGNING ON CLASSES ON CERAMICS. In work are defined organizational-pedagogical conditions of effective development of spatial thinking students trained on a speciality arts and crafts (art ceramics) to the higher school.

Key words: organizational-pedagogical conditions, spatial thinking, art designing, ceramics.

E.A. Сысоева, аспирант ОмГПУ, ст. преп. ФГБОУ ВПО «АГАО», г. Бийск, E-mail: sea-net@mail.ru

ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ, СПОСОБСТВУЮЩИЕ РАЗВИТИЮ ПРОСТРАНСТВЕННОГО МЫШЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ 3-4 КУРСОВ, В ПРОЦЕССЕ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ПРОЕКТИРОВАНИЯ НА ЗАНЯТИЯХ ПО КЕРАМИКЕ

В работе определены организационно-педагогические условия, эффективного развития пространственного мышления студентов, обучающихся по специальности декоративно-прикладное искусство (художественная керамика) в вузе.

Ключевые слова: организационно-педагогические условия, пространственное мышление, художественное проектирование, керамика.

Поиск условий формирования новых приемов познавательной деятельности диктуется задачами перестройки и совершенствования системы образования. Разработка программ и методик такого формирования актуальная задача психолого-педагогической науки и практики обучения. Изучение познавательной сферы необходимо для выявления резервов ее развития и внедрения более современных способов обучения. Тем более что для нынешней системы образования характерны определенные противоречия: между реальной информационной революцией и слабой готовностью субъектов системы образования к работе с информацией; между появлением новой современной техники для работы с учебной и научной информации и недостаточной разработанностью технологий подготовки студентов для ее эффективного и целесообразного использования.

Данные противоречия актуализируют необходимость поиска новых средств и путей развития и формирования компетенций будущих специалистов в условиях современной информационно образовательной среды. Таким образом, одной из особенностей любой образовательной технологии, в том числе технологии развития пространственного мышления, является ее воспроизводимость, но обязательно при соблюдении заданных условий.

Педагог, проектируя и конструируя дидактический комплекс учебной дисциплины на основе государственного стандарта, через информационную составляющую процесса обучения может реализовывать целостную технологию обучения как вариант управления качеством профессиональной подготовки студентов.

Анализируя, процесс обучения художественному проектированию на занятиях по керамике выявлено, что особенно трудности у студентов возникают при переходе от создания объемных форм к глубинно-пространственным композициям. Типичные ошибки при проектировании глубинно-пространственных композиций заключаются в том, что они плохо представляют пространственную связь между предметами, искажают пропорции, масштаб, не могут построить убедительную конструкцию и выявить декором характер форм. Проблема заключается в том, что студенты не проводят аналогий между принципами построения глубинно-пространственных связей, изучаемых на примере создания предметов сервиза, и не могут осознать значимости включения и развития пространства при проектировании интерьерной, ландшафтной и архитектурной керамики.

Вместе с тем, динамика современных общественных преобразований меняет облик городов, экстерьеров, интерьеров, меняет облик современного человека, накладывает отпечаток на эстетическую культуру социума. Данные преобразования заставляют специалистов искать новые способы художественной выразительности в проектировании архитектурной, бытовой и декоративной керамики.

Изменение социальных условий выявляет необходимость совершенствования подхода к целям, содержанию и организационной структуре обучения художников декоративно-прикладного искусства.

Изучение свойств керамических материалов, возможности их художественной обработки, а также творческое овладение техникой и технологией данного вида прикладного искусства необходимо рассматривать в едином процессе со спе-

цифкой народных художественных ремесел, культурного наследия региона, традиционных народных промыслов. Вместе с тем проблема развития пространственного мышления в процессе художественного проектирования на занятиях по керамике, слабо отражена в исследованиях, связанных с подготовкой художников декоративно-прикладного искусства.

Рассматривая художественную керамику как вид искусства, необходимо учитывать, что художественная керамика является одним из видов декоративно-прикладного искусства, а также дизайна и монументально-декоративного искусства.

При этом можно выделить четыре подгруппы художественной керамики, относящиеся к разным видам искусства:

1) изделия декоративно-прикладного искусства прикладного характера – бытовые изделия (хозяйственная посуда, предметы декоративно-утилитарного назначения, скульптура малых форм и т.д.);

2) предметы дизайна, изготовления по технологии художественной керамики и составляющих одну из областей дизайна;

3) творения монументально-декоративного искусства – произведения художественной керамики – архитектурно-декоративные рельефы и панно, в том числе садово-парковая скульптура, выполненные в технике художественной керамики;

4) произведения искусства, декоративные художественные изделия, приближающиеся к станковому искусству, произведения индивидуальные, уникальные выполненные непосредственно художником [1].

Профилирующий курс проектирования декоративных и промышленных изделий, проводимый в высших учебных заведениях, преследует главную цель — обучение студентов методике, художественного конструирования как особому виду деятельности художника широкого профиля не отвлеченно, а на конкретных, наиболее характерных объектах, разных по назначению, функциям, степени сложности, технологическим требованиям и действующих в условиях различной окружающей среды. Задания подбираются по принципу последовательного усложнения согласно программе, преследуя цель всесторонней и комплексной подготовки специалиста широкого профиля в соответствии с местными условиями производства, материальными условиями, контингентом преподавателей.

Учебное проектирование по своему характеру и методике максимально приближено к жизни. Оно проводится при консультации инженеров, технологов, конструкторов и специалистов по отдельным специальностям.

С точки зрения художественного образования, проектирование позволяет освоить законы объемно-пространственной организации формы, принципы передачи эмоционально-смыслового содержания ограниченными средствами, способствуют развитию образного и объемно-пространственного мышления.

Специальные знания и умения художника по керамике формируются в процессе освоения цикла специальных дисциплин: история художественной керамики; материаловедение, технология и производственное обучение; основы композиции; проектирование; макетирование и конструирование.

Изучение истории художественной керамики формирует у студентов представление об особенностях художественного содержания керамических изделий и их производства в разные исторические периоды. На занятиях по материаловедению, технологии и производственному обучению акцентируются усилия, направленные на приобретение знаний, формирование специальных умений и навыков работы с различными материалами и инструментами. На основах композиции, помимо общих понятий, представлена специфика композиции в керамике, обусловленная особенностями материала. На занятиях по проектированию и макетированию студенты получают необходимые умения и навыки для воплощения замысла художника по созданию керамического художественного произведения.

На начальных курсах закладываются и формируются умения позволяющие осуществлять творческую деятельность, как авторскую, так и исполнительскую, проектную, художественно-производственную, производственно-технологическую и общественную деятельность в творческих союзах и объединениях.

Нетрудно заметить, что одно только перечисление тех видов деятельности, которые может осуществлять художник профессионал, демонстрирует их объем и разноплановость. В связи с этим и встал вопрос о организационно-педагогических условиях, влияющих на развитие пространственного мышления студентов 3-4 курсов в процессе художественного проектирования на занятиях по керамике.

Поэтому здесь необходимо обратить внимание, прежде всего на формирование пространственного мышления на 1-2 курсах средствами керамики, через выполнение проектов фронтальных и объемных композиций, а на старших курсах развитие пространственного мышления через понимание законов построения глубинно-пространственных композиций для создания объектов художественной керамики и с использованием программ компьютерного 3D моделирования.

Исследованию проблем, связанных с восприятием и отражением пространства, с местом и ролью пространственного мышления в различных видах учебной и трудовой деятельности человека, отводится значительное место в работах отечественных и зарубежных ученых. Являясь одной из форм образного мышления, пространственное мышление имеет как свои специфические особенности, так и присущие ему общие закономерности мыслительной деятельности. Развитию мышления, значению различных видов мышления в учебной деятельности посвящены фундаментальные работы в области психологии, педагогики и методики преподавания специальных дисциплин.

Образное мышление - мышление в виде образов путём их создания, формирования, поддержки, передачи, оперирования, видоизменения с помощью мыслительных процессов входит как существенный компонент во все без исключения виды человеческой деятельности. Реализуется с помощью механизма представления. Передаёт знание не об отдельных изолированных сторонах (свойствах) реальной действительности, а формирует целостную мысленную картину отдельного участка действительности. Пространственное мышление, ассоциативное мышление, наглядно-образное мышление, визуальное мышление можно рассматривать как разновидности образного [2, с. 10].

Выявленные проблемы позволяют наметить необходимость научного поиска, связанного с координацией учебной программы по проектированию художественной керамики, оптимизацией методов обучения, направленного на повышение качественного уровня подготовки специалистов художественного профиля в частности художника ДПИ, специалиста по керамике. На первый план выходит необходимость разработки экспериментальной методической и педагогической технологии преподавания дисциплины проектирование на 3-4 курсах включающие разработку модулей с экспериментальными заданиями по этому предмету и систему эффективных методических путей активизации процесса формирования и развития пространственного мышления студентов.

Для обеспечения эффективности организации практических занятий по проектированию изделий из керамики нами определены ряд условий их реализации: 1) педагогическая компетентность и педагогическое мастерство педагогов в области художественного проектирования на занятиях по керамике; 2) готовность студентов к этому виду деятельности; 3) наличие организационно-методической и материальной базы. Остановимся на каждом из них.

Как правило, термин «компетенция» служит для обеспечения интегрированных характеристик качества подготовки выпускника, категории результата образования. Однако в методической литературе, как российской, так и зарубежной, существует множество определений понятия «компетенция»,

поскольку понятие новое и его осмысление до конца не завершено.

Компетенция, которую условно можно назвать «способность к деятельности», состоит из: готовности к целеполаганию; готовности к оценке; готовности к действию; готовности к рефлексии; готовности к анализу; готовности к творческому подходу; готовности к обучению.

В.А. Хуторской рассматривает компетенцию как совокупность взаимосвязанных смысловых ориентаций, знаний, умений, навыков и опыта деятельности ученика, необходимых для того, чтобы осуществлять личностно и социально значимую деятельность по отношению к объектам реальной действительности [3].

Успех обучения (в частности развития пространственного мышления в процессе художественного проектирования) зависит не только от мастерства преподавателя, но и от подготовленности учащихся: внимания, памяти, активности, волевого напряжения, мыслительных операций, а так же от желания учащихся заниматься этим видом деятельности. Здесь немаловажную роль играет формирование положительной мотивации.

Основой любой деятельности человека является его мотивационная сфера как совокупность мотивов личности и важнейшая характеристика ее пригодности, и, в частности к творческому труду.

Мотивация как процесс изменения состояний и отношений личности основывается на мотивах, под которыми понимают конкретные побуждения, причины, заставляющие личность действовать, совершать поступки.

На основе принятой в вузе системы обучения мы выделяем следующие основные направления развития мотивации студентов к занятиям художественным проектированием: 1) наличие эффективной системы контроля за успеваемостью с зависящей от нее системой поощрения (льготы, стипендии, послевузовское распределение и др.); 2) оптимизация структурно-логической схемы учебного процесса (взаимосвязь и очередность изучаемых дисциплин); 3) широкое применение информационных технологий в учебном процессе; 4) организация возможности выбора вида и способа подготовки, индивидуализация обучения; 5) использование методов активного обучения; 6) реализации единства теоретической подготовки с формированием практических умений; 7) выполнение на занятиях конкретных, социально значимых изделий декоративного искусства; 8) эмоционально-чувственное восприятие; 9) высокий уровень материально-технического обеспечения учебного процесса; 10) организация современной инфраструктуры вуза; 11) простота и удобство получения и использования учебного и научного инструментария, специальной литературы, консультаций и т.п.; 12) выбор будущей профессиональной области.

Мотивы можно определить и как отношение учащегося к предмету его деятельности, направленность на эту деятельность. В роли мотивов выступают во взаимосвязи потребность и интересы, стремления и эмоции, установки и идеалы [4].

Интерес влияет на активность учащихся. Поэтому, особое внимание должно быть уделено развитию и стимулированию активности учащихся в процессе развития пространственного мышления в художественной деятельности, связанной с декоративно-прикладным искусством, в частности в области художественного проектирования изделий из керамики.

Поэтому, мы считаем, необходимым рассмотреть два основных и особо актуальных для нас вида активности – это умственную и творческую активность учащихся.

Под умственной активностью понимается интенсивная, напряженная деятельность мышления в процессе сравнения, анализа, синтеза, абстрагирования, обобщения, конкретизации, систематизации и т.д. Активность – это глубокая степень самостоятельности и инициативы, творческая деятельность мышления при усвоении знаний.

К основным предпосылкам активизации мыслительной деятельности можно отнести также удачный выбор материала

и проблем, которые требуют от учащегося анализа, обобщения, выводов.

Сознательное и активное усвоение требует от учащегося понимания цели своей работы, умений и навыков учебной деятельности, самообразования. Кроме того, учащийся должен испытывать потребность в усвоении знаний и применении их на практике, а также в повышении уровня развития мышления.

Если обучение организовано системно, логично, целенаправленно, то оно обогащает учащихся чувственным опытом, развивает наблюдательность и любознательность, стремление к поискам и открытиям. Особенно сильное воздействие оказывает деятельность, в которой объединяются учебные и трудовые, теоретические и практические задачи [5].

Творческая активность – качественная характеристика личности, реализуемая в проявлении творческой инициативы, которая характеризуется внутренней мотивацией, выходом за пределы заданной ситуации. Формирование и развитие активности обусловлены развитостью структурных элементов личности. Направленность является сложным личным образованием, определяющим всё поведение личности, отношение к себе и окружающим. Активность обеспечивает и приспособление к окружающей среде, и ее изменение, стимулирует участие личности в жизни и деятельности.

Как любая деятельность, художественное творчество требует существенной материально-технической базы, соответствующей действующим санитарно-техническим нормам и обеспечивающим проведение всех видов аудиторных занятий, предусмотренных учебными планами.

Кроме того существуют общие требования к художественным вузам, в учебный план которых входят занятия по проектированию изделий из керамики, а именно: учебное заведение должно располагать достаточным количеством учебных помещений – мастерских для занятий проектированием изделий из керамики их выполнения, хранения, обжига изделий, также специализированными мастерскими-лабораториями для занятий дисциплинами специализации, дипломными мастерскими, необходимым профессиональным оборудованием и расходными материалами.

Обязательно наличие в вузе специализированных библиотечных, информационных фондов, содержащих необходимую литературу, пособия и другие материалы, обеспечивающие доступ к информации необходимой для изучения дисциплины.

Как мы уже отметили выше, художественная керамика является одним из видов декоративно-прикладного искусства, а также дизайна и монументально-декоративного искусства, отсюда следует, что это вид искусства, основан на принципе пространственного трехмерного изображения предмета. При этом особую роль играет характер наглядной основы. Широко распространенные виды наглядности (например: репродукции, слайд-программы) сегодня утрачивают свою актуальность.

В обучении такому виду искусства как художественная керамика, использование современной компьютерной техники становится не только желательным, но и жизненно необходимым. Главным недостатком всех имеющихся репродукций и слайдов является невозможность показа всей специфики этого вида искусства. Такую возможность может дать трехмерное изображение на экране монитора, моделирующее реальные пространственные соотношения пропорций керамического изделия и пространственной средой, существующей или создаваемой. Изучение программ 3D моделирования в рамках предмета проектирование (художественной керамики) дает возможность студенту углубить знания о выразительных средствах декоративно-прикладного искусства, а также дизайна и монументально-декоративного искусства; научиться проектировать изделия не отдельно от окружающей среды, а в органичном пространственном комплексе. При этом возникает синтез разных видов искусств.

Нами определено, что разработка соответствующих заданий на основе представления о классификации художествен-

ной керамики на 3 курсе, и проектирование изделий из керамики в созданную пространственную среду в программах 3D моделирования на 4 курсе, будет способствовать правильному и более раннему усвоению студентами основополагающих понятий о пространстве и его элементах, и играло бы большую роль в развитии пространственного мышления студентов в процессе художественного проектирования на занятиях по керамике.

Методологическую и теоретическую основу данного исследования составили труды по теории развития личности (А.В. Асмолов, Б.Г. Ананьев, Л.В. Выготский, А.Н. Леонтьев и др.); по развитию мышления, в том числе творческого (В.В. Давыдов, Е.Н. Коновалова-Меллер, С.Л. Рубинштейн, М.Н. Скаткин, Н.Ф. Тазыкина, Г.И. Щукина, Д.Б. Эльконин и др.); исследования вопроса о понятии и структуре пространственного мышления (Г.Д. Глейзер, И.Я. Каплунович, В.А. Крутецкий, Е.Ф. Рыбалко, В.С. Столетнев и др.); современные концепции педагогики художественного образования (М.В. Алпатов, Г.В. Беда, Л.А. Ивахнова, Е.И. Игнатьев, В.С. Кузин, В.К. Лебедко, С.П. Ломов, Л.Г. Медведев, Н.Н. Ростовцев, Е.В. Шорохов и др.); теория изучения профессиональных качеств

художника и, в частности, художника ДПИ (К.Ж. Амиргазин, В.В. Корешков, В.С. Кузин, В.В. Портнова, Н.Н. Ростовцев, М.В. Соколов и др.); по введению новых государственных стандартов (В.И. Байденко, Э.Ф. Зеер, И.А. Зимняя, А.А. Кузнецов, Н.Д. Никандров и др.).

Таким образом, определена и научно обоснована система организационно-педагогических условий эффективного развития пространственного мышления студентов специальности декоративно-прикладное искусство (художественная керамика) в вузе, а именно определено значение развития профессиональной компетенции будущих специалистов, как единство его теоретической и практической готовности к художественной деятельности; выявлено значение формирования положительной мотивации обучаемых к занятием художественным проектированием; определено значение применения в учебном процессе современных средств компьютерного моделирования, ориентированного на расширение и углубление знаний о выразительных средствах художественной керамики и о возможностях нахождения стилистического единства предмета ДПИ со стилем интерьера или экстерьера в процессе проектирования.

Библиографический список

1. Ткаченко, Л.А. Художественная керамика Западной Сибири последней трети XX-начала XXI века: дис. ... канд. искусствоведения. - Барнаул, 2009.
2. Пилипер, А.В. Развитие пространственного мышления студентов художественных факультетов педвузов на занятиях скульптурой: автореф. - Омск, 2008.
3. Хуторский, А.В. Ключевые компетенции: технология конструирования // Народное образование. - 2003. - № 5.
4. Подласый, И.П. Педагогика. Новый курс: учебник для студ. пед. вузов: в 2 кн. - М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999.
5. Пospelov, Н.Н. Формирование мыслительных операций у старшеклассников / Н.Н. Пospelov, И.Н. Пospelov. - М.: Педагогика, 1989.

Bibliography

1. Tkachenko, L. A. Hudozhennaya keramika Zapadnoj Sibiri poslednej treti XX-nachala XXI veka: dis. ... kand. iskusstvovedeniya. - Barnaul, 2009.
 2. Piliper, A. V. Razvitie prostranstvennogo myshleniya studentov hudozhennyh fakul'tetov pedvuzov na zanyatiyah skul'pturoj: avtoref. - Omsk, 2008.
 3. Hutorskij, A. V. Klyuchevye kompetencii: tehnologiya konstruirovaniya // Narodnoe obrazovanie. - 2003. - № 5.
 4. Podlasyj, I. P. Pedagogika. Novyj kurs: uchebnik dlya stud. ped. vuzov: v 2 kn. - M.: Gumanit. izd. centr VLADOS, 1999.
 5. Pospelov, N. N. Formirovanie myslitel'nyh operacij u starsheklassnikov / N. N. Pospelov, I. N. Pospelov. - M.: Pedagogika, 1989.
- Статья поступила в редакцию 26.06.11*

УДК 159.922

Febenchukova A.V. RESEARCH OF PSYCHOLOGICAL RIGIDITY IN THE CONTEXT OF SYNERGISTIC APPROACH. The work is dedicated to finding the origins of physiological psychology rigidity on the basis of electroencephalographic examinations of the subjects. The concept of psychological rigidity in an article from the perspective of a systems approach.

Key words: systemic approach, mental rigidity, flexibility, psychological system, electroencephalogram.

А.В. Фебенчукова, ст. преп. ФГБОУ ВПО «АГАО», г. Бийск, E-mail: netta@mail.ru

ИССЛЕДОВАНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ РИГИДНОСТИ В КОНТЕКСТЕ СИНЕРГЕТИЧЕСКОГО ПОДХОДА

Работа посвящена поиску физиологических истоков психологической ригидности на основе электроэнцефалографического обследования испытуемых. Понятие психологической ригидности в статье рассматривается с точки зрения системного подхода.

Ключевые слова: системный подход, психическая ригидность, гибкость, психологическая система, электроэнцефалограмма.

Проблема психической ригидности выступает многоплановым и разным по содержанию психологическим феноменом, по-видимому, вследствие предельно разнообразного проявления данной динамической характеристики психической и поведенческой активности субъекта. Исследователи солидарны лишь в определении ригидности как особой затрудненно-

сти в организации активности «ригидного» в тех случаях, когда жизненная ситуация требует от человека предельно быстрого изменения стратегий самоорганизации его взаимодействия с окружающим миром. На этом и заканчивается единомыслие авторов [1]. Например, А.В. Петровский и М.Г. Ярошевский вполне справедливо относили ригидность к свой-

ствам личности, позиционируя тем самым, возможность самооценки субъектом наличия и степени выраженности ригидности в её отнесенности к результатам значимой для данного человека деятельности [2]. Н.Д. Левитов, рассматривая проблему состояний, считал ригидность состоянием, таким же, как фрустрация, или как фрустрированная реакция, возникающая у субъекта в ответ на необходимость измениться, и переживаемая им как состояние недоброжелательности и стремления противиться необходимости перестроить содержание приспособительных реакций [3]. Это очень важный теоретический посыл, поскольку он содержит в себе момент переживания сопротивления, и в таком виде осознается субъектом, уже как отношение его к жизненной ситуации. Особой проблемой феноменологии ригидности является, как справедливо заметил Г.В.Залевский, проблема соотношения между ригидностью и устойчивостью (Л.Л. Рохлин, 1970, В.М. Мясисев, 1954, В.С. Агеев, 1986, В.Ф. Ломов 1984). Анализ позиций этих и других авторов позволяют утверждать, что есть различия в содержании этих психологических феноменов, однако, можно говорить и о том, что в отдельных случаях ригидность может быть основанием для выраженности устойчивости субъекта относительно влияний внешней среды, быть фактором, определяющим суверенность и субъективность человека по отношению к происходящему [1]. В дифференциальной психофизиологии ригидность связывают одновременно с инертностью и слабостью нервной системы [1], хотя очевидно, что и в том и другом случае эта характеристика психической деятельности человека будет иметь разные содержательные и функциональные воплощения. Попытка же упорядочить представление о ригидности с помощью математической статистики, требует поиск общих оснований, объясняющих корреляционные связи между различными формами её проявления. В этом случае возникает проблема поиска тех базовых факторов, которые порождают ригидность в поведении в эмоциональных состояниях в мотивационной сфере, потому что это разные воплощения ригидности, разные содержательные сущности данного свойства динамической составляющей психической активности субъекта [4].

Разнообразие содержательных аспектов психологической ригидности и многозначность её влияние на появление и формы воплощения фиксированных форм поведения [1] позволяет предполагать, что существует общий фактор определяющий появление отмеченных в научной литературе зависимостей. Поиск такого фактора может внести иное содержание в понимание феномена ригидности и понять суть её обуславливающего влияния на наличие фиксированных форм поведения. Кроме того, со времен Л.С. Выготского, провозгласившего физиологическое и психическое двумя сторонами одного процесса - поведения, существует проблема объяснения связи между этими двумя сторонами существования и осуществления человека. В этой связи поиск физиологических оснований для возникновения психологической ригидности может быть основанием для понимания того, как связаны два этих фактора – физиологическое и психологическое в структуре поведенческого акта вообще [5]. Таким образом, возникает проблема поиска некоторых общих факторов или оснований, которые обуславливают существование психической ригидности и воплощаются в фиксированных формах поведения. Это обозначает, что необходимо найти определенную основную динамическую характеристику самоорганизации человека, которая содержала бы возможность появления психической или в определенных случаях психологической ригидности. Особенно важно найти объяснение перехода психической ригидности в фиксированные формы поведения. Такой подход может создать теоретические предпосылки для выработки оснований, определяющих суть психологической ригидности и очертить область применения этого понятия для объяснения определенных динамических характеристик психической активности человека.

Представление о человеке как о трансцендентальной дисциплативной и суверенной системе, открытость которой определяется наличием у неё способности к самоорганизации,

предполагает, что ригидность может исследоваться в своей функциональной определенности, как фактор, опосредующий открытость – закрытость, изменчивость и устойчивость системы [6]. Система, по определению, - это некоторый ограниченный набор элементов, которые, находясь в структурированном взаимодействии, определяют её свойства. В случае с человеком, элементом такой системы является мозг, таким образом, свойства человека могут определяться свойствами мозга и необходимо понять, какие свойства мозга могут быть основанием для ригидности. С нашей точки зрения этот подход очень хорошо выражен в биопсихосоционотической модели [1], однако самое важное заключается в том, чтобы выстроить не сами точки перехода, а содержательный смысл этих переходов. Не претендуя на решение психофизиологической проблемы, согласно позиции А.Р. Лурия [7], можно говорить, что эти переходы существуют как разное воплощение на физиологическом и психологическом уровне одной и той же функции. Этой функцией является устойчивость системы стремление системы к сохранению своей целостности и тогда ригидность будет мерой выраженности разницы между динамическими характеристиками системы и её устойчивостью. Чем устойчивее нервная система, тем она ригиднее, и, таким образом, возникает особый смысловой парадокс с одной стороны ригидность является благом для системы, с другой, ригидность может создавать условия, когда система в своих реакциях запаздывает с ответом на те изменения, которые возникают в среде её осуществления. Изучение соотносительности разных форм с функциональными блоками головного мозга согласно структурно-функциональной модели А.Р. Лурия [7], позволяет уточнить содержательные аспекты самого понятия ригидности, выделив её функциональные аспекты. При этом ригидность, как характеристика деятельности мозга, может существовать лишь в качестве основания для возникновения психологической ригидности, а через это и фиксированных форм поведения субъекта. Все это позволяет говорить о том, что «физиологическая» ригидность может называться базовой и выступать лишь как основание для возникновения психической ригидности, которая, поскольку содержит физиологические и психические компоненты, может определяться как психологическая. Именно субъективные формы проявления физиологической или базовой ригидности являются основанием для проявления её в различных формах самоорганизации субъектом собственного поведения [4].

В основе нашего исследования лежит представление о том, что если рассматривать человека как трансцендентальную систему, наделенную, кроме всех иных и двумя противоположными по своей функциональности свойствами – устойчивостью и изменчивостью, то ригидные формы поведения могут быть представлены как преобладание устойчивости над изменчивостью, и определяться соответствующими динамическими характеристиками активности мозга.

В этой связи целью исследования стала попытка найти электроэнцефалографические показатели, являющиеся индикаторами динамических характеристик деятельности мозга, которые бы позволили говорить о том, что эти динамические характеристики мозга могут быть представлены в качестве основания или возможности для возникновения психологической ригидности. Поскольку ригидность – это динамическая характеристика деятельности человека, то можно полагать её индикатором какие-то характеристики ЭЭГ-активности мозга. При этом если принять во внимание структуру поведенческого акта и исследования В.М. Русалова [8], посвященные «эргичности», то можно рассматривать ригидность как свойство мозга, выражающееся в амплитудных и частотных характеристиках активности определенных функциональных отделов головного мозга. Функциональная же определенность, в совокупности с выраженностью этих характеристик должна объяснить различные формы существования или осуществления ригидности, а также проявления в фиксированных формах поведения.

Для реализации поставленной цели были сформированы две группы испытуемых по 30 человек в каждой. Эти группы

составляли подростки 14 лет с выраженной психологической ригидностью и флексибильностью, данный параметр определялся с применением Томского опросника ригидности (ТОР) [1]. Данный опросник состоит из 141 задания сгруппированных в семь шкал: «симптомокомплекс ригидности», «актуальной ригидности», «сенситивной ригидности», «установочной ригидности», «ригидности как состояния», «преморбидной ригидности» и «реальности». Задания сформулированы в виде вопросов и утверждений, содержание которых достаточно широко отражает ситуации, где находит проявление психическая ригидность. После диагностики ригидности испытуемые принимали участие в обследовании с применением электроэнцефалографа-анализатора ЭЭГА - 21/26 «ЭНЦЕФАЛАН - 131 - 03». Electroды располагались на голове человека по международной системе отведения ЭЭГ «10-20». При этом учитывалась степень индивидуальной выраженности амплитудных характеристик ЭЭГ-активности, то есть амплитудных характеристик электроэнцефалограмм испытуемых, которые, предположительно, могли бы быть индикаторами выраженности ригидности, как психологического свойства индивида.

Поскольку необходимо было показать, что ригидность может определяться общими амплитудными характеристиками активности мозга, был проведен статистический анализ экспериментального материала, который подтвердил наличие связи между амплитудными характеристиками электроэнцефалограммы левого полушария головного мозга и показателями психической ригидности по шкале «симптомокомплекс ригидности», коэффициент корреляции 0,26 и статистически значим при $p < 0,05$. Такое положение объясняется тем, что левое полушарие перерабатывает информацию последовательно, что создает возможность для застревания «ригидных» и возникновения фиксированных форм поведения [9].

Таким образом, предположение о том, что амплитудные характеристики ЭЭГ - активности головного мозга человека могут быть фактором, порождающим наличие психологической ригидности, подтвердилось. Следовательно, источником ригидности, согласно полученным данным, выступают высокие амплитудные характеристики ЭЭГ - активности мозга.

Библиографический список

1. Залевский, Г.В. Фиксированные формы поведения индивидуальных и групповых систем (в культуре, в образовании, науке, норме и патологии). – М.;Томск: ТГУ, 2004.
2. Психология. Словарь / под ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. М.: Политиздат, 1990.
3. Левитов, Н.Д. Психические состояния персеверации и ригидности // Хрестоматия по психологии. – М., 1977.
4. Герасимов, В.П. Индивидуальность в системной парадигме. – Бийск: НИЦ БПГУ им. В.М. Шукшина, 2003.
5. Выготский, Л.С. Исторический смысл психологического кризиса // Психология. – М.: Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2000.
6. Ключко, В.Е. Человек как психологическая система // Сибирский психологический журнал. – Томск. – 1996. – Вып. 2.
7. Лурия А.Р. Высшие корковые функции человека. – М.: Изд-во МГУ, 1969.
8. Русалов, В.М. Биологические основы индивидуально-психологических различий. – М.: Наука, 1979.
9. Блум, Ф.Ф. Мозг, разум, поведение / Ф. Блум, А. Лейзерсон, Л. Хофстедтер. – М.: Мир, 1988.

Bibliography

1. Zalevskij, G. V. Fiksirovannyye formy povedeniya individual'nyh i gruppovyh sistem (v kul'ture, v obrazovanii, nauke, norme i patologii). – M.; Tomsk: TGU, 2004.
 2. Psihologiya. Slovar' / pod red. A. V. Petrovskogo, M. G. Yaroshevskogo. M.: Politizdat, 1990.
 3. Levitov, N. D. Psihicheskie sostoyaniya perseveratsii i rigidnosti // Hrestomatiya po psihologii. – M., 1977.
 4. Gerasimov, V. P. Individual'nost' v sistemoj paradigme. – Bijsk: NIC BPGU im. V. M. Shukshina, 2003.
 5. Vygotskij, L. S. Istoricheskij smysl psihologicheskogo krizisa // Psihologiya. – M.: Izd-vo EKSMO-Press, 2000.
 6. Klochko, V. E. Chelovek kak psihologicheskaya sistema // Sibirskij psihologicheskij zhurnal. – Tomsk. – 1996. – Vyp. 2.
 7. Luriya A. R. Vysshie korkovye funktsii cheloveka. – M.: Izd-vo MGU, 1969.
 8. Rusalov, V. M. Biologicheskie osnovy individual'no- psihologicheskikh razlichij. – M.: Nauka, 1979.
 9. Blum, F. F. Mozg, razum, povedenie / F. Blum, A. Lejzerson, L. Hofstedter. – M.: Mir, 1988.
- Статья поступила в редакцию 26.06.11*

УДК 37.034

Volkova M.V. READY FOR THE IMPLEMENTATION OF THE MORAL CHOICE AS A BASIC DESCRIPTION OF MORAL PERSONALITY SUSTAINABLE. The work deals with the formation of moral stability of the personality as a system of quality foundation of certainty of the subject. The author aims to illustrate the role and place of moral choice in the moral structure of a stable personality. Based on generalizations of existing characteristics of the individual author morally stable form definition of the investigated phenomenon, which is based on moral choices of the individual.

Key words: i moral choices, the problem is, moral stability, and personality.

М.В. Волкова, канд. пед. наук, доц. ГОУ ВПО «ЧГПУ им. И.Я. Яковлева», г. Чебоксары, E-mail: intel-center@yandex.ru

ГОТОВНОСТЬ К ОСУЩЕСТВЛЕНИЮ МОРАЛЬНОГО ВЫБОРА КАК БАЗОВАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА НРАВСТВЕННО УСТОЙЧИВОЙ ЛИЧНОСТИ

В работе рассматриваются вопросы формирования нравственной устойчивости личности как системообразующего основания качественной определенности субъекта. Автор ставит своей задачей иллюстрацию роли и места морального выбора в структуре нравственной устойчивой личности. На основе обобщений имеющихся характеристик нравственно устойчивой личности автор формирует дефиницию исследуемого феномена, в основе которой лежит моральный выбор личности.

Ключевые слова: моральный выбор, проблемная ситуация, нравственная устойчивость, личность.

Современное состояние общества отличается неопределенностью, а нормативная нравственность размытостью, что актуализирует социальную потребность в нравственно устойчивой личности. Нравственно устойчивая личность – это социально ориентированная личность. В социальных ориентациях человек выражает свое видение мира и отношение к нему. У человека формируется установка в зависимости от позитивного или негативного отношения к миру, событиям, объектам, явлениям и другим людям.

В системе морали и нравственных отношений личность отражается в качестве носителя моральных норм и правил поведения. Нравственная устойчивость отражается когнитивно и актуализируется в поступках и заданных моральными нормами формах поведения. Субъект морали становится носителем императивов нравственности и реализует развивающие, регулирующие, побудительные функции моральных норм. Он задает установку на устойчивое соблюдение моральных норм и следование правилам поведения.

Нравственная устойчивость наиболее ярко проявляется в ходе разрешения противоречий, т.е. в потенциально проблемных ситуациях. Противоречия различного уровня разрешаются моральным выбором, который выступает базовой характеристикой нравственно устойчивой личности.

К настоящему времени имеется ряд исследований, выполненных Д.М. Гришиным, Е.А. Дмитриевой, В.В. Зайцевым, Л.В. Рахматуллиной, Л.Ю. Сироткиным и др. посвященных проблеме морального выбора. Так, Д.М. Гришин [1] относит моральный выбор к показателям нравственной воспитанности учащихся и, в то же время, рассматривает в качестве критерия воспитательной деятельности учителя. В.В. Зайцев [2] оставляет за моральным выбором функцию нравственного воспитания и рассматривает моральный выбор поступка как целостное качество личности. Е.А. Дмитриева [3] анализирует процесс формирования готовности будущих учителей к нравственному воспитанию школьников на основе морального выбора. Л.В. Рахматуллина [4] изучила процесс воспитания нравственной устойчивости младших школьников в ситуациях морального выбора. Л.Ю. Сироткин [5] разработал технологию морального выбора в проблемно-конфликтных ситуациях с нравственным содержанием.

Дефиниционная размытость понятия «моральный выбор» (В.И. Бакштановский, Г.И. Курган, Л.В. Рахматуллина и др.) обязывает выделить его основные конструкты. Моральный выбор – это, во-первых, деятельностно-поведенческий акт. Во-вторых, выбор предполагает автономность субъекта. В-третьих, выбор основывается на приоритете ценностей. В-четвертых, результатом выбора является самоопределение личности в системе отношений и поведенческих координат. В-пятых, моральный выбор саморегулируется иерархией ценностей и регулируется моральными нормами. Включенность выделенных конструктов в дефиницию позволяет, не претендуя на универсальность, определить моральный выбор как акт деятельностно-поведенческой активности автономного субъекта, основанный на приоритете моральных ценностей и норм, смысл которого заключается в самоопределении личности в системе отношений и поведенческих координат и определении вектора (само)развития.

Моральный выбор следует рассматривать и как средство воспитания нравственно устойчивой личности и одновременно свидетельство качественной определенности субъекта, т.е. его устойчивости. Обоснуем взаимозависимости следующих феноменов: выбор – проблемная ситуация – устойчивость применительно к развитию личности как сложнейшей самоорганизующейся, саморазвивающейся и саморегулирующейся системы. Исходные идеи сформулированы применительно к акту выбора высокоорганизованных систем.

Любая самоорганизующаяся система сталкивается с проблемной ситуацией, что ставит ее перед необходимостью выбора. Акт выбора становится скачком к новому качеству, которое фиксируется в устойчивом состоянии этой системы. Некоторая совокупность выборов (поведенческих актов) обра-

зует поведение. Естественнаучные представления говорят об образе поведения высокоорганизованных систем, в том числе и о человеке, как о сложной взаимосвязи черт высшей нервной деятельности и впечатлений, закрепляющихся в виде деятельности и отношений организма со средой.

Поведение любой системы состоит из последовательных действий по отношению к внешней среде, результат которых приводит к удовлетворению различных потребностей. Актуальная потребность обеспечивает поведение организма как целостности. Потребность организма усиливается нервным аппаратом эмоций и превращается в мотивацию, которая активизирует ориентировочно-исследовательскую программу поведения. Известно, что в формировании или деформировании личности, в образовании ее «ядра» активную роль играют эмоции, неустойчивость которых препятствует действию адаптационного механизма и мешает достижению сознательных целей (Л.М. Аболин, В.С. Дерябин, Я. Рейковский и др.). Вступая в контакт с объектами или ситуациями, которые являются потенциальными источниками удовлетворения потребности, высокоорганизованные системы предпринимают ряд действий, направленных на овладение этими объектами или ситуациями, что невозможно путем единичного рефлекторного акта. В изменяющейся среде достижение конечного биологически важного воздействия, как правило, осуществимо лишь в ходе некоторой последовательности рефлекторных актов, т.е. путем поэтапного движения. Фактором, организующим устойчивую последовательность актов целенаправленного поведения, является достижение полезного результата, которое и заканчивается в случае успеха достижения этого конечного результата (П.К. Анохин). Личность не является таковой, если у нее отсутствует «ядро», которое определяется как качественная определенность или устойчивость (Л.М. Аболин, Я. Рейковский, С.Л. Рубинштейн, В.Э. Чудновский и др.).

Таким образом, предпринятый анализ позволяет сформулировать вывод об устойчивости как качественной определенности, способствующей выработке механизмов саморегуляции и позволяющей личности выработать определенную позицию к различным ситуациям, субъектам, событиям и самой себе, выражающуюся в выборе своего состояния и вектора поведения.

На уровне общественных (социально-экономических) отношений и общественной организации качественная определенность личности актуализируется в социальной устойчивости (Л.Ю. Сироткин). В рамках социально-педагогического аспекта социальной устойчивости приведем следующие обоснования.

1. Социально устойчивая личность – это определенный тип субъекта (субъектотип), отличающийся качественным своеобразием. Социальная устойчивость имеет универсальное значение и является интегрированным качеством личности, обладающей автономией от общества и осуществляющей свободу, гарантированную правом. Это социально идентичная личность, стремящаяся к самоопределению в системе трансформирующихся обществом отношений. Устойчивость личности подвижная и проявляется на всех системно-структурных уровнях. Устойчивость личности реализуется в преодолении неустойчивости.

2. Социально устойчивая личность – это нормативный тип личности. Объективное содержание устойчивости – это совокупность нормативных требований (правовых, моральных), сложившихся в обществе и отражающих основные тенденции его развития. Субъективное содержание устойчивости – активность и ответственность личности в принятии решения и свобода выбора. Определяющим у личности является подвижная устойчивость. Компоненты устойчивости компенсируются компонентами неустойчивости, обеспечивая состояние динамического равновесия. Если компоненты неустойчивости преобладают, разрушается структура личности. Это приводит к изменению ее внешних сторон, которые выражаются в отклоняющемся поведении. Воспитание социальной устойчи-

ности у учащихся позволяет воссоздать динамичную определенность личности, восстановить целостность ее структуры и задать характер социальной ориентации в обществе.

3. Социально-педагогический механизм обретения личностью социальной устойчивости выражается субъект-объект-субъектными отношениями и основан на соотносительности процессов субъективации и объективации, результатом взаимодействия которых является поступок (выбор) как единица личности и процесса ее воспитания. Через структуру поступка осуществляется социализация личности, а через сам поступок – ее индивидуализация [5].

Таким образом, устойчивость реализуется в условиях социальной организации как феномен социальной устойчивости, а в содержательном плане рассматривается как феномен морали, т.е. нравственная устойчивость.

Формирование нравственно устойчивой личности осуществляется через носителя механизма нравственного поведения – личность. Поэтому основным средством воспитания нравственной устойчивости у учащихся является включение их в модели проблемных поведенческих ситуаций, в которых выбор осуществляется под непосредственным воспитывающим воздействием нравственных ценностей и моральных норм. Состояние нравственной устойчивости делает школьника ответственным за выбранные варианты и формы поведения и их результат. Установка на осознанный выбор, обусловленный нравственными ценностями и моральными нормами, позволяет субъекту реализоваться как нравственно устойчивой личности и актуализировать моральный потенциал. Нравственная устойчивость блокирует ситуативность в принятии решения, так как является внутренним регулятором поведения, направляет субъект на активные поиски решения и ориентирует на предвидение его последствий для окружающих и самой личности. Поэтому в развитии нравственно устойчивой личности динамически сочетаются активность, направлен-

ность и ответственность, которые являются также процессуальными характеристиками морального выбора.

Обобщение предложенных характеристик нравственно устойчивой личности позволяет констатировать, что нравственная устойчивость задает качественную определенность личности. Возможная дефиниция должна включать в себя следующие компоненты. 1. Системообразующее основание, которое задает качественную определенность. 2. Направленность активности, ограниченной моральными нормами и ответственностью за результаты актуализации. 3. Динамичную реализацию в деятельностно-поведенческих формах, обеспечивающую личности содержательную целостность и структурное единство. 4. Наличие развивающей, регулирующей и корректирующей функции, при сохранении нормативной ограниченности морального пространства императивами должного. 5. Реализация в преодолении моральной неустойчивости (аморализма), установке на моральный выбор и структурирование в поступке.

Предлагаемая дефиниция включает в себя необходимые и достаточные для корректного понимания исследуемого феномена компоненты и формируется таким образом: нравственная устойчивость – это системообразующее основание, которое задает личности качественную определенность, направляет активность, ограниченную моральными нормами и ответственностью за результат актуализации, динамично реализуется в деятельностно поведенческих формах и обеспечивает личности содержательную целостность и структурное единство, обладает развивающей, регулирующей и корректирующей функциями, сохраняя нормативную ограниченность морального пространства императивами должного, реализуется в преодолении моральной неустойчивости (аморализма), установке на моральный выбор и структурируется в поступке, обеспечивая стабильность и динамизм индивидуального развития.

Библиографический список

1. Гришин, Д.М. Взаимодействие объективных и субъективных факторов в процессе нравственного воспитания школьников: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – Калуга, 1978.
2. Зайцев, В.В. Стимулирование свободного морального выбора поступка как средство нравственного воспитания младших школьников: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Волгоград, 1989.
3. Дмитриева, Е.А. Формирование готовности будущих учителей к нравственному воспитанию школьников на основе морального выбора: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Калуга, 1998.
4. Рахматуллина, Л.В. Воспитание нравственной устойчивости у младших школьников в ситуациях морального выбора: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Казань, 2002.
5. Сироткин, Л.Ю. Формирование личности: проблема устойчивости. – Казань: Изд-во Казанского ун-та, 1992.

Bibliography

1. Grishin, D.M. Vzaimodeistvie objektivnich i subjektivnich faktorov v processe npravstvennogo vospitaniya shkol'nikov: avtoref. dis. ... doktora ped. nauk. – Kaluga, 1978.
 2. Zaitsev, V.V. Stimulirovanie svobodnogo moral'nogo vibora postupka kak sredstvo npravstvennogo vospitaniya mladshikh shkol'nikov: avtoref. dis.... kand. ped. nauk. – Volgograd, 1989.
 3. Dmitrieva, A.E. Formirovanie gotovnosti budutshikh uchiteley k npravstvennomu vospitaniyu shkol'nikov na osnove moral'nogo vibora: avtoref. dis.... kand. ped. nauk. – Kaluga, 1998.
 4. Rakhmatullina, L.V. Vospitanie npravstvennoj ustojchivosti u mladshikh shkol'nikov v situatsiyakh moral'nogo vibora: avtoref. dis.... kand. ped. nauk. – Kazanj, 2002.
 5. Sirotkin, L.Y. Formirovanie lichnosti: problema ustojchivosti. – Kazanj: Izd-vo Kazanskogo un-ta, 1992.
- Статья поступила в редакцию 26.06.11*

УДК 378.02:372.8

Zhukova O.G. ON THE NEED FOR THE MODERN DIDACTICS PRINCIPLE SUBJECT. The article substantiates the need to implement the principle of modern didactics of objectivity, which has long existed in psychology as a principle, which underpins the development of thinking and is a constituent for a theory of thought.

Key words: the principle of objectivity, the function of the principle of objectivity, an academic subject, objective thinking, developing education.

О.Г. Жукова, ст. преп. ГАГУ, г. Горно-Алтайск, E-mail: mnko@mail.ru

О НЕОБХОДИМОСТИ ВВЕДЕНИЯ В СОВРЕМЕННУЮ ДИДАКТИКУ ПРИНЦИПА ПРЕДМЕТНОСТИ

В статье обосновывается необходимость введения в современную дидактику принципа предметности, который давно существует в психологии как принцип, составляющий основу развития мышления и является конституирующим для теории мышления.

Ключевые слова: принцип предметности, функции принципа предметности, учебный предмет, предметное мышление, развивающее обучение.

В условиях перехода к обществу с рыночной экономикой, в которой знания становятся капиталом и главным ресурсом экономики, возникла необходимость коренного преобразования системы подготовки кадров в педагогических вузах. Профессиональная школа длительное время ориентировалась на воспитание всесторонне развитой личности в ущерб формированию мастерства ее выпускников. Это осложняло возможность повышения профессиональной квалификации и компетентности. Стало очевидным, что профессиональное образование должно ориентироваться на специализированную подготовку учителей, обладающих высоким уровнем профессионализма и компетентности. Сегодня речь идет о формировании учителей, способных нацеливать молодежь на возрождение экономики страны, и главное в этом процессе – не объем получаемой информации, а умение творчески находить, усваивать и пользоваться ею.

Поэтому сегодня необходимо создавать новое поколение учителей, способных посредством своего предмета передавать не просто знания, а формировать соответствующее современное мышление, раскрывать имеющийся и нарождающийся стиль мышления в той науке, которую они представляют. Но для этого необходимо, чтобы в рамках педагогического образования у студентов формировалось базовое предметное мышление, составляющее основу их профессиональной компетентности.

До настоящего времени такой задачи перед вузами не стояло. И среди дидактических принципов не было такого, который бы мог взять на себя управление решением проблемы формирования и развития специального предметного мышления. Поэтому мы хотим обосновать необходимость введения в современную дидактику принципа предметности и раскрыть его содержательные, нормативные и процессуальные функции.

Мы согласны с В.В. Краевским, что дидактические принципы могут быть однозначно понимаемыми только в контексте целостной педагогической системы, поэтому для разработки содержательных, нормативных и процессуальных функций мы выбрали личностно-ориентированную педагогическую систему развивающего обучения, которая представляет собой «процесс формирования способности студентов к самообразованию, самовоспитанию, саморазвитию сознательной регуляции личностной активности, рефлексии и развития предметной, методологической и профессиональной компетентности».

Основная задача современной общеобразовательной и профессиональной школы состоит в том, чтобы научить своих учащихся самостоятельно ориентироваться в научной и любой другой информации. То есть, школа должна учить мыслить, а, следовательно, развивать у учащихся основы современного мышления.

В настоящее время многие педагоги и психологи говорят о мышлении «вообще». Однако, если мы действительно хотим усовершенствовать систему школьного и вузовского образования, нам придется глубоко разобратся в различных типах мышления (эмпирическом, теоретическом, практическом), понять тенденцию развития современного научного мышления и, наконец, не только в психологии, но и в педагогике и методике раскрыть содержание специфики предметной области мышления.

В современных условиях остро стоит вопрос о связи психологии с практикой обучения. В образовании появились це-

лые новые направления, решающие эту проблему – психодидактика, психологическая педагогика. Однако, «чтобы связь эта была реальной и эффективной, - отмечал С.Л. Рубинштейн, - надо принять ее с двух сторон. Надо органически включить психологическую науку в решение жизненных проблем – это с одной стороны; но с другой, надо в самой теории создать внутренние предпосылки для этого, чтобы связь эта была реальной и действенной» [1, с. 3-15]. Мы хотим реализовать для развивающего образования эту идею С.Л. Рубинштейна и сделать это посредством введения психологических принципов в теорию образования, изучения их дидактических возможностей и разработку соответствующего инструментария, позволяющего наиболее полно использовать дидактические функции принципов в обучении. При этом мы используем взгляды К.Д. Ушинского на то, что именно психология является более строгой наукой, чем педагогика [2]. Поэтому в педагогических процессах надо изучать законы тех психических явлений, которыми мы хотим управлять, и поступать, сообразаясь с этими законами и теми обстоятельствами, в которых хотим их приложить.

Так как в основу образования мы положили систему развивающего обучения, в котором развитие мышления становится основной целью, то мы обращаемся к психологии, чтобы управлять этим процессом. В психологии имеется принцип предметности, составляющий основу развития мышления. Известно, что он является конституирующим для теории мышления [3, с. 76]. При этом особое значение для исследования мышления имеют такие аспекты принципа предметности, как связь деятельности и идущих вслед процессов психического отражения с предметами внешнего мира, а также субъективная отнесенность продуктов и результатов психического отражения к предметам внешнего мира. Данные моменты особо подчеркивались А.Н. Леонтьевым, С.Л. Рубинштейном, Б.Г. Ананьевым, Д.Н. Узнадзе и др. Однако наиболее важным, хотя еще недостаточно отрефлектированным аспектом принципа предметности, на который обращается внимание авторов, является понимание объективной отнесенности, принадлежности психики внешнему миру. В таком понимании принцип предметности выступает как оппозиция принципу солипсизма, который постулирует принадлежность психики самому субъекту, замкнутость ее во внутреннем мире субъекта [4, с. 437; 5, с. 425]. В таком понимании принцип предметности постулирует возможность изучать психику, сознание - объективно, не через анализ процессов, происходящих во внутреннем мире субъекта, а через анализ реальной предметной деятельности [6, с. 38-45]. Именно такой подход, заложенный в данный принцип основоположниками теории деятельности, позволяет рассматривать внутреннюю (психическую) деятельность и внешнюю (предметно-практическую) деятельность не как разные реальности, а как различные формы единого процесса духовно-практической деятельности человека. Действительно, такое понимание; предметности явно противостоит принципу солипсизма, основой которого является абсолютизация внутреннего и субъективного начала.

Характеризуя понимание принципа предметности в современной теории деятельности Стеценко А.П. отмечает, что «психика, — по Гальперину, — это не какие-то особые внутренние «духовные акты» и не отражение (сторона) мозговых процессов, а такие же предметные действия субъекта, с той лишь разницей, что они выполняются в особой, идеальной

форме, то есть без физического осуществление действия. Предметность идеальных действий означает, что они реализуются не по неведомым «психическим законам», а по законам самого предметного мира - физическим, логическим, математическим и прочим - в соответствии с тем, в какой именно предметной области действует субъект» [там же, с. 30] (выделено нами, О. Жукова).

Таким образом, научное мышление специфично, поскольку в значительной мере определяется предметом познания, ассимилированным в рамках того или иного учебного предмета. Поскольку мышление как деятельность в совокупности составляющих его действий и операций прямо зависит от предметной области познания, некорректно рассматривать их специфику вне конкретного вида содержания знаний.

При этом следует учитывать, что специальные виды мышления не должны пониматься как рядоположенные и изолированные друг от друга. Они должны пониматься как своеобразная форма проявления общих родовых человеческих качеств в данных конкретных социальных условиях [7, с. 183].

В настоящее время в психологии общепринято, что мышление детерминировано предметом познания. Оно выступает как естественнонаучное, лингвистическое, техническое, если осуществляется на соответствующем предметном материале. Это связано с тем, что развитие научного мышления происходит в процессе научного познания, специфичность которого заключается в значительной мере в том, что оно определяется предметом познания, ассимилированным в рамках того или иного учебного предмета. Но, поскольку, мышление как деятельность в совокупности составляющих его действий и операций всегда прямо зависит от предметной области познания, то, на наш взгляд, неправомерно оставлять принцип предметности только в психологии и только в ее специфической научно-исследовательской части (в учебниках по психологии этот принцип отсутствует!). Принцип предметности, составляющий основу развития мышления, мы рассматриваем с позиции дидактики в соответствии с теми обстоятельствами, в которых хотим приложить его в обучении. Последнее и приводит нас к необходимости разработки сущности, нормативных и процессуальных функций рассматриваемого принципа.

Такой подход опирается, как видно, на позицию личностно-деятельностного подхода к обучению, который сформировался в отечественной психологии благодаря усилиям таких ученых, как К.Д. Ушинский, М.Я. Басов, П.Ф. Каптерев, Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев и многих других.

Таким образом, в развивающем обучении принцип предметности носит уже не чисто психологический, а психолого-педагогический характер и должен составлять теоретическую и практическую основу педагогической системы обучения. В дидактике, как и в психологии, он является самодостаточным, хотя, как и любой другой, находится во взаимодействии с другими принципами, в том числе и с принципом научности. В сопоставлении принципов научности и предметности выявляется их единство и противоположность в таких аспектах, как, например, логика науки и логика конструирования учебного предмета.

По нашему мнению, есть еще одна проблема, которую можно решить с помощью введения в дидактику принципа предметности. Он может взять на себя функцию структурной организации всего образования, отражая центральную идею осуществления предметного обучения во всех учебных заведениях. Кроме того, он определяет целесообразность использования принципа научности в содержании и организации учебного процесса; является самодостаточным, но проявляет ярко выраженные системообразующие свойства во взаимодействии с другими дидактическими принципами (научности, систематичности и системности, фундаментальности образования и профессиональной направленности). Принцип предметности является сопряженным с принципом межпредметных связей, составляя с ним пару. Он решает проблему дифференцированного подхода к формированию и развитию

мышления учащихся в зависимости от предметной специфики учебной дисциплины.

Таким образом, принцип предметности рассматривается нами как один из главных регулятивов в организации познавательной деятельности обучающихся в системе развивающего обучения, где основополагающую роль играет процесс развития мышления учащихся. Он носит многоаспектный характер, играя различные роли в теории развивающего обучения: в ОСНОВАНИИ (как принцип, отражающий идею предметного обучения), ЯДРЕ (как основополагающий дидактический принцип, сопряженный с принципом межпредметных связей) и в СЛЕДСТВИЯХ (как метод и средство формирования предметного мышления).

Процесс введения принципа предметности в дидактику слишком сложен, поэтому мы не ставим перед собой глобальной задачи полностью раскрыть его содержательные, нормативные и процессуальные функции в дидактике вообще. Это представляет собой самостоятельную область исследования. Мы же ограничиваемся рассмотрением этого вопроса в рамках процесса подготовки учителя физики в педагогическом вузе.

Анализ специфики современного состояния образования; методологической, психолого-дидактической, научно-методической литературы; практики обучения студентов педагогических вузов общей физике приводит к выводу о наличии в образовательной системе высшего образования ряда противоречий:

- между возросшими потребностями общества, связанными с необходимостью формирования у студентов педвуза теоретического предметного мышления и сложившейся системой обучения физике в педагогических вузах;
- между необходимостью формирования у студентов системных предметных знаний, научных методов самостоятельной познавательной деятельности при обучении общей физике и недостаточной разработанностью технологий организации такого рода деятельности, приводящей к развитию физического мышления до теоретического уровня;
- между необходимостью методической подготовки студентов – будущих учителей физики к деятельности по формированию и развитию теоретического предметного мышления и отсутствием дидактически обоснованной системы подготовки.

Выделенные противоречия, мешающие решать глобальные задачи развития научного мышления студентов в процессе обучения, позволили сделать вывод об актуальности решения поставленной нами задачи.

Мы считаем, что развитие предметного физического мышления студентов представляет собой процесс овладения, совершенствования и применения ими мыслительных действий и операций, форм, видов физического мышления и способов познавательной деятельности в различных видах учебно-познавательной деятельности в процессе изучения курса общей физики. Поэтому развитие предметного физического мышления студентов опирается на основополагающий дидактический принцип предметности с его содержательными, нормативными и процессуальными функциями, положенными в основание методики подготовки учителей физики в педвузе, ориентированной на модернизацию современного российского образования и позволяющей получать на выходе результат, соответствующий социальному заказу общества, запросам и потребностям формирования необходимых компетенций у современного учителя физики. Методика представляет собой теоретически обоснованную стратегию педагогической деятельности, направленную на формирование предметного физического мышления студентов физико-математического факультета педвуза через формирование системных предметных, методологических и профессиональных знаний и составляет основу технологии подготовки учителей физики в педвузе. Ее ключевыми профессиональными компонентами являются:

- компетентностно-деятельностный подход, который, в отличие от традиционного образования, направлен на приобретение, не только знаний, умений и навыков, но и компетен-

ций, формирующих качества личности, специфического предметного мышления (в нашем случае – физического мышления), опыта практической деятельности и, поэтому позволяет более качественно решать проблему формирования профессионализма и компетентности выпускников вуза;

- личностно-ориентированная педагогическая система развивающего обучения, которая реализуется через диалоговые технологии, представляющие собой форму организации и метод обучения, основанные на диалоговом мышлении во взаимодействующих дидактических системах субъект-субъектного уровня. Учебная деятельность студентов организуется в соответствии с будущей профессиональной деятельностью как совместная деятельность, сотрудничество. Эти формы развиваются в логике перестройки уровней саморегуляции от максимальной помощи преподавателя студентам в решении учебных задач к последовательному нарастанию их собственной активности вплоть до полностью саморегулируемых предметных действий и появления позиции партнерства с преподавателем.

- компетентностно-деятельностный подход и личностно-ориентированное развивающее обучение в комплексе позволяют посредством общения, диалога и сотрудничества решать проблему овладения педагогической профессией и педагогическим мастерством на индивидуально-личностном уровне. Обучение идет не от предмета к обучаемому, а от обучаемого к предмету, т.е. от возможностей, которым располагает обучаемый и к его развитию, совершенствованию, обогащению.

- самостоятельность как ведущий принцип обучения, который направлен на формирование самостоятельности студентов как одного из ведущих качеств личности (ключевая компетенция). Познавательная самостоятельность, как качество личности педагога, не простая сумма психических функций, а единое органическое целое, имеющее отдельные характерные структурные компоненты. В нашей работе наиболее существенными компонентами познавательной системы являлись: содержательно-операционный, мотивационный и волевой. В качестве ведущего компонента мы выбрали содержательно-операционный компонент, который включает в себя владение обучающимися системой ведущих знаний, методов,

приемов и способов познавательной деятельности. Владение ведущими знаниями необходимо, но недостаточно для проявления самостоятельности в учении. Для успешности течения познавательного процесса обязательно необходимо владение методами, способами, приемами мыслительной деятельности, то есть умениями анализировать наблюдаемое явление, выделять в нем существенное, главное, отбрасывать второстепенное и находить общее в предметах, явлениях; умениями вскрывать причинно-следственные связи и отношения объектов, систематизировать факты на новом уровне; умениями концентрировать общие положения, отыскивать доказательство, путем абстрагирования и обобщения раскрывать сущность новых понятий; умениями видеть задачу (проблему) и находить наиболее рациональный путь ее решения, самому грамотно ставить вопрос и отыскивать на него ответ; умениями ставить цель и определять направления поиска, осуществлять перенос усвоенных знаний и способов деятельности в новые условия и т.д. А это все перечисленное и есть не что иное как сформированность предметного мышления студентов.

Эффективность развития предметного физического мышления до уровня теоретического, предметного и философского у студентов педвуза обеспечивается комплексом психолого-дидактических и дидактико-методических условий, включающих: учет особенностей профессиональной квалификации студентов, мотивации студентов в стремлении к овладению профессией, уровня и стадии развития предметного физического мышления студентов; обучение не только в зоне ближайшего развития студента, но и в зоне его актуального развития; нахождение студента в активной позиции в учебном процессе; поэтапное формирование структурных элементов физических знаний и учебно-познавательных умений; реализацию методически целесообразных межпредметных связей; сформированность у студентов научных методов и приемов познавательной деятельности и использование их не только как элементов содержания курса общей физики, но и как способа получения новых знаний, оперативный контроль и самоконтроль за качеством усвоения знаний и сформированностью умений, мыслительных действий и операций, соответствующих проявлению предметного физического мышления.

Библиографический список

1. Рубинштейн, С.Л. Проблема способностей и вопросы психологической теории // Вопросы психологии, 1960. - № 3.
2. Ушинский, К.Д. Теоретические проблемы педагогики: избранные пед. сочинения: в 2 т. / под ред. А.И. Пискунова [и др.]. - М.: Педагогика, 1974.
3. Борулава, Г.А. Диагностика и развитие мышления подростков. – Бийск: Научно-издательский центр Бийского пединститута, 1993.
4. Философский словарь / под ред. И.Т. Фролова. – М.: Политиздат, 1987.
5. Философский энциклопедический словарь / редакторы-составители: Е.Ф. Губский, Г.В. Караблева, В.А. Лутченко. – М.: ИНФРА-М, 2004.
6. Стеценко, А.П. О роли принципа предметности в теории деятельности // Деятельностный подход в психологии: Проблемы и перспективы. – М.: АПН СССР, 1990.
7. Артемьева, Т.И. Методологический аспект проблемы способностей. – М.: Наука, 1977.

Bibliography

1. Rubinshtejn, S. L. Problema sposobnostej i voprosy psihologicheskoy teorii // Voprosy psihologii, 1960. - № 3.
 2. Ushinskij, K. D. Teoreticheskie problemy pedagogiki: izbrannye ped. sochineniya: v 2 t. / pod red. A. I. Piskunova [i dr.]. - M.: Pedagogika, 1974.
 3. Berulava, G. A. Diagnostika i razvitie myshleniya podrostkov. - Bijsk: Nauchno-izdatel'skij centr Bijskogo pedinstituta, 1993.
 4. Filosofskij slovar' / pod red. I. T. Frolova. - M.: Politizdat, 1987.
 5. Filosofskij jnciklopedicheskij slovar' / redaktory-sostaviteli: E. F. Gubskij, G. V. Karableva, V. A. Lutchenko. - M.: INFRA-M, 2004.
 6. Stecenko, A. P. O roli principa predmetnosti v teorii deyatel'nosti // Deyatel'nostnyj podhod v psihologii: Problemy i perspektivy. - M.: APN SSSR, 1990.
 7. Artem'eva, T. I. Metodologicheskij aspekt problemy sposobnostej. - M.: Nauka, 1977.
- Статья поступила в редакцию 20.06.11*

УДК 008

Oparin R.V. MODERN STRATEGY OF ECOLOGICAL EDUCATION OF YOUTH IN THE TIDEWAY OF WELFARE ACTIVITY. In article ecological values of youth as the realized sense of activity of the person, representing validity reflection reveal. The given kind of activity expresses the relation of the person to those objects of a cultural heritage for the sake of which studying, preservation and creative transformation of surrounding environment is carried out.

Key words: ecological values of youth.

Р.В. Опарин, канд. пед. наук, доц., соискатель д-ра пед. наук, ГАГУ, г. Горно-Алтайск,
E-mail: 89236613134@inbox.ru

СОВРЕМЕННАЯ СТРАТЕГИЯ РАЗВИТИЯ ТЕОРИИ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ МОЛОДЕЖИ В РУСЛЕ СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В статье раскрываются экологические ценности и ценностные ориентации молодежи как осознанный и принятый смысл природоохранной деятельности личности. На наш взгляд, данная категория представляет собой индивидуализированное отражение действительности, выражающее отношение личности к объектам природно-культурного наследия, ради которого разворачивается деятельность по его изучению, сохранению и творческому преобразованию.

Ключевые слова: экологические ценности, экологические ценностные ориентации молодежи.

Экологическое воспитание – сложное, комплексное, развивающееся, многоаспектное понятие, претендующее на основополагающую педагогическую категорию. Представляется, что проблема экологического воспитания должна исследоваться с использованием методологического аппарата педагогики, социологии, социальной и этнической психологии, культурологии, социально-культурной деятельности и других отраслей науки. Научное осмысление экологического воспитания в русле социально-культурной деятельности – не только перспективный путь раскрытия возможностей природно-культурного наследия и национально-культурных ценностей в формировании экологической культуры населения, но и важный инструмент оптимизации социального взаимодействия в решении локальных и глобальных экологических проблем. Несмотря на более чем вековую историю российской теории социально-культурной деятельности до сих пор не было принято системного и всестороннего исследования экологического воспитания как социокультурного процесса в контексте содержательных, понятийно-категориальных и других компонентов. Между тем сегодня, как никогда, высока потребность в таком исследовании. С одной стороны, это связано с изменениями в системе общественно-политического устройства, когда экологическое воспитание провозглашено одной из первоочередных общегосударственных задач, с другой – с формированием нового состояния экологического образования в целом, которое характеризуется интенсивным поиском новых методологических оснований, выходом на болевые проблемы современности через социально-культурную сферу.

Социально-культурная деятельность по экологическому воспитанию является закономерным продолжением педагогических изысканий, которые проводились в России в рамках теорий внешкольного образования, клубной работы, культурно-просветительной и культурно-досуговой деятельности. Сегодня это направление интенсивно развивается, обогащается гуманистическими социокультурными, психолого-педагогическими представлениями, инновационными технологиями организации досуга.

Вместе с тем, особенности методологии и теории социально-культурной деятельности по экологическому воспитанию, генезис ее основополагающих принципов, функций, ценностно-целевых установок еще слабо изучены. Кроме того, практически отсутствует анализ особенностей функционирования научного сообщества, за исключением, пожалуй, небольшого перечня диссертационных исследований и публикаций в научных периодических изданиях. Речь идет о частных направлениях социально-культурной деятельности по экологическому воспитанию, которые многообразны по содержа-

нию и неоднородны по степени изученности. При этом выделяются:

- разработка общетеоретических подходов к экологии с позиций культуры, воспитания и развития личности (И.В. Блауберг, М.С. Каган, Д.С. Лихачев, Ю.Д. Красильников, Н.Н. Моисеев);
- становление общественно-политического подхода к экологическому воспитанию (Е.Е. Боброва, Н.Ф. Газизулин);
- формирование теории экологического воспитания в культурно-досуговой деятельности (М.А. Ариарский, С.Н. Артановский, Б.А. Антишин);
- развитие и конкретизация экологического воспитания в условиях детско-юношеского и молодежного туризма (Е. Барышева, М.А. Гордина);
- разработка эколого-эстетического подхода в художественном воспитании детей (Н.Г. Куприна);
- создание направления подготовки специалистов социально-культурной сферы к эколого-культурной деятельности (Р.О. Лосаберидзе).

Перечисленные выше авторские подходы лишь в общих чертах характеризуют специфику генезиса теории экологического воспитания в русле социально-культурной деятельности. Поэтому перед нами стояла задача определить предметное поле теории экологического воспитания как социально-культурной деятельности, проанализировать лежащие в его основе основополагающие термины и понятия, среди которых: социально-культурная деятельность, культура, культурные ценности и др.

Ключевым понятием в нашей работе является «социально-культурная деятельность». В рамках одной из общепринятых трактовок [1, с. 58] она определяется как самостоятельная подсистема общей системы социализации личности социального воспитания и образования людей. В данном контексте социально-культурное воспитание понимается как педагогически ориентированная и целесообразная система общественной помощи, необходимая детям, подросткам, молодежи в период их включения в социальную жизнь.

С учетом этих позиций Ю.Д. Красильников уточнил определение социально-культурной деятельности: «социально-культурная деятельность – это воспитательная деятельность, ориентированная на человека, на исчерпывающее раскрытие в нем духовного потенциала» [2, с. 18]. Данное определение указывает на главный ориентир социально-культурной деятельности – воспитательную деятельность.

Несколько иное понимание социально-культурной деятельности у В.В. Туева, который определяет ее как

«...управляемый обществом и его социальными институтами процесс приобщения человека к культуре» [3, с. 25-39].

Вступая в полемику с В.В. Туевым, Н.Н. Ярошенко находит подобное определение социально-культурной деятельности «безразмерным и предельно широким, а следовательно, лишенным специфики» [4, с. 46]. Аргументируя данный тезис, он поясняет: «Социально-культурная деятельность ...имеет своей целью не только приобщение человека к культуре, но и создание условий для того, чтобы культура становилась основой для социального взаимодействия».

Рассматривая социально-культурную деятельность как особый вид педагогической деятельности, в процессе которой ценности культуры обуславливают формирование качественно новых общественных отношений, Н.Н. Ярошенко предлагает следующее определение: «Социально-культурная деятельность должна пониматься как совокупность педагогических технологий, которые обеспечивают превращение культурных ценностей в регулятив социального взаимодействия, а также технологично определяют социализирующие воспитательные процессы» [4, с. 46].

В значительной степени расширяет и уточняет данную формулировку определение, сформулированное Н.В. Сергиным в работе «Методология и методика педагогического исследования в области художественного образования и социально-культурной деятельности»: «Социально-культурная деятельность призвана в теоретическом, методическом и организационном плане сформировать и обеспечить целенаправленный процесс создания условий для мотивированного выбора личностью содержания, освоения идеалов, смыслов, ценностных ориентации, форм, средств и методов освоения и создания духовных ценностей, обеспечивающих индивидуальную самореализацию». [5, с. 36]. Это определение передает, на наш взгляд, реальную специфику социально-культурной деятельности, включая в сферу ее педагогического влияния как отдельного человека, так и всю систему социального взаимодействия во всем многообразии проявлений, и организационных форм, выдвигая в качестве основной задачи построение социального взаимодействия на основе ценностей культуры. Кроме того, автор подчеркивает технологичность социально-культурной деятельности. Для нас это особенно важно, поскольку технологические и организационно-педагогические основы социально-культурной деятельности по экологическому воспитанию являются системообразующими компонентами нашего исследования. Поэтому дефиниция социально-культурной деятельности, предложенная Н.В. Сергиным, становится для нас базовой.

В рамках выбранного подхода социально-культурная деятельность рассматривается как родовое понятие по отношению к социально-ориентированной деятельности по экологическому воспитанию. Социум, культура, деятельность, культурные ценности определяют содержание экологического воспитания. Благодаря конкретизации с точки зрения СКД экологическая культура, экологическая деятельность, экологические ценности, приобретают особый смысл, предметность и конкретизацию.

Культура в самом общем виде может быть определена как совокупности материальных и духовных ценностей, вырабатанных человечеством в процессе его исторического развития [5, с. 36].

Культура в русле культурологии трактуется как совокупность созданных человеком материальных и духовных ценностей, предметов и способов непрерывного воспроизводства социального наследия в области экономики, политики, техники, науки, искусства и самого человека как высшей ценности цивилизации; это качество жизни, отражающее определенную ступень общественно-исторического развития и коллективный интеллект человечества; это средство самооргани-

зации, саморегуляции и самоутверждения личности, стимулирования развития ее творческих потенций [6, с. 44].

Экологическая культура с позиций культурологии представляет собой компонент культуры общества в целом и включает в себя оценивание средств, которыми осуществляется непосредственное воздействие человека на природную среду, а также средств духовно-практического освоения природы (соответствующие знания, культурные традиции, ценностные установки и т.д.). Экологический подход привел к вычленению внутри культурологии такого понятия, как «экология культуры», в рамках которой осмысливаются пути сохранения и восстановления различных элементов культурной среды, созданной человечеством на протяжении его истории [7, с. 28; 8, с. 12].

Сущность экологической культуры, по мнению Б.Т. Лихачева [9, с. 24], может рассматриваться как органическое единство экологически развитого сознания, эмоционально-психических состояний и научно обоснованной волевой утилитарно-практической деятельности. Экологическая культура органически связана с сущностью личности в целом, с ее различными сторонами и качествами. Так, например, философская культура дает возможность человеку осмыслить и понять назначение человека как продукта природы и общества; политическая – позволяет обеспечивать экологическое равновесие между хозяйственной деятельностью людей и состоянием природы; правовая – удерживает человека в рамках разрешенных законами взаимодействий с природой; эстетическая – создает условия для эмоционального восприятия красоты и гармонии в природе; физическая – ориентирует человека на эффективное развитие его природных способностей; нравственная – одухотворяет отношения личности к природе и т.д. Взаимодействие всех этих культур и порождает экологическую культуру. Понятие «экологическая культура» охватывает такую культуру, которая способствует сохранению и развитию системы «общество-природа».

Сегодня признаком высокой культуры – в целом, и экологической культуры – в частности, становится не степень отличия социального от природного, а степень их единства. Таким единством достигается стабильность и природы и общества, образующих социоприродную систему, в которой природа становится «человеческой сущностью человека», а сохранение природы – средством сохранения общества и человека как вида.

Мы определяем экологическую культуру как нравственно-духовную сферу жизнедеятельности человека, характеризующую своеобразие его взаимодействия с природой и включающую в себя ряд элементов (экологическое сознание, экологическое мышление, экологическое отношение и др.), взаимосвязь которых обеспечивает осуществление экологической деятельности, основанной на системе экологических ценностных ориентаций. В качестве особого элемента выступают экологические институты, призванные формировать и развивать экологическую культуру на уровне общественного сознания в целом и конкретного человека в частности.

В научной литературе обычно выделяют две стороны в системе экологической культуры: духовную (экологические знания, убеждения, ценности) и материальную (все формы деятельного взаимодействия общества с природой и результаты этого взаимодействия). А.В. Гагарин [10, с. 17] представляет экологическую культуру общества как систему диалектически взаимосвязанных элементов: экологических отношений, экологического сознания и экологической деятельности.

В русле нашего понимания экологического воспитания как социально-культурной деятельности в содержании экологической культуры мы выделяем два основных структурных элемента – социально-экологические формы деятельности, которые складываются в искусственной созданной природно-социальной среде и косвенно воздействуют на естественную

среду обитания; социально-экологические ценности, которые включают, во-первых, отношения человека непосредственно к естественной среде обитания, во-вторых, отношения в материально-производственных сферах человеческой жизнедеятельности, связанных с процессом присвоения человеком природных сил, энергии и вещества; и в-третьих, отношения человека к естественным условиям своего существования, закрепленные в этноэкологических традициях природопользования. Рассмотрим данные структурные элементы более подробно.

Деятельность характеризуется как специфическая форма активного отношения к окружающей среде, социуму, предполагающая ее целесообразное изменение и преобразование [11, с. 70].

Понятием экологическая деятельность в наиболее обобщенном виде охватываются рассматриваемые в определенном аспекте разные виды человеческой деятельности в материально-практической и теоретической сферах, в той или иной степени относящихся к изучению, освоению, преобразованию и сохранению естественной среды [12, с. 66]. Таким образом, это, с одной стороны, наиболее обширная область человеческой деятельности, а с другой – та область, которая лежит в основе исходного, первичного жизнеобеспечения человека. По-видимому, человек занимался экологической деятельностью с самого своего возникновения на Земле. Эта деятельность последовательно видоизменялась в соответствии с этапами развития экологической культуры в целом и, таким образом, в настоящее время должна соответствовать новому типу экологической культуры и всем ее подсистемам. В практическом плане экологическая деятельность – это производственная деятельность человека с преобразовательными и природоохранными целями, т.е. природопользование. В идеале культурное природопользование должно следовать принципам нового экологического мышления, самым современным научным разработкам, строгим природоохранным юридическим нормам и, основываясь на них, грамотно влиять на производственную деятельность, предвидя ее возможные негативные следствия. С защитными нормами экологической деятельности тесно связаны более общие правила экологического поведения, которые, согласно новому типу экологической культуры, должны пунктуально соответствовать гуманистической этике.

Ценности, в широком смысле – нравственные и эстетические идеалы, нормы и образцы поведения [6, с. 46]. Ценности создаются обществом в процессе его развития, но они же затем и определяют развитие этого общества, и жизнь социума начинает все больше зависеть от произведенных им ценностей. Д.Ю. Ваниац отмечает, «таково своеобразие общественной жизни: над человеком часто господствует то, что рождено им самим» [13].

Ценности отражаются в сознании в форме ценностных представлений и ценностных ориентаций. Так, например, А. Адыкулов определяет ценностные представления как мнения, убеждения, знание, представление субъекта о том, что является ценностью. Они могут быть предпосылками ценностных ориентаций личности [14, с. 43]. Ценностные ориентации в философской, научно-педагогической, социально-психологической литературе рассматриваются как система эталонов, ценностных представлений, целей, интересов и других социальных реальностей, отражающих направленность сознания личности и деятельности человека на материальные и духовные ценности [14, с. 44]. Духовные ценности существенно отличаются от ценностей материальных (практических). Так, под практическими ценностями следует понимать не только материальные вещи. Материальными называются ценности, соответствующие целям выживания в узком и широком смыслах слова (пища, кров над головой, организованный быт и досуг). Духовные ценности связаны с реализацией

человеком собственной природы и назначения, обретения жизненного смысла. Они определяют, прежде всего, реализацию личности, представляя собой сложную многоуровневую систему, обеспечивающую фундамент социальных отношений, в том числе действий и поступков людей. Их специфика заключается в том, что они проявляются в ситуации свободного выбора. К числу духовных ценностей, прежде всего, относятся общие моральные понятия, такие как добро, долг, совесть, свобода, добродетель и счастье [13].

Сложная и неоднородная структура ценностных ориентации личности, разноплановость выполняемых ими функций, определяют и наличие множества классификационных моделей ценностных образований, различающихся критериями, положенными в их основание. Так, в различных философских концепциях разделяются абсолютные и относительные, объективные и субъективные, идеальные и реальные, индивидуальные и социальные, внутренние и внешние ценности.

В.П. Тугаринов делит ценности на три категории: духовные (образование, наука, искусство), общественно-политические (свобода, братство, равенство, справедливость), материальные (техника и материальные блага, которые могут выполнять функцию стимулятора индивидуально-психического развития лишь в совокупности с общественно-политическими и духовными ценностями) [14, с. 48].

Д.А. Леонтьев тоже выделяет три формы существования ценностей: общественные идеалы, предметные ценности и личностные ценности. Первая – «исходная, первичная, основная форма существования ценностей – в виде общественных идеалов. Вторая форма – это предметно-воплощенные ценности, являющиеся основой для формирования представлений личности и общества о совершенстве. Третья форма – личностные ценности, являющиеся предметным воплощением индивидуальной творческой деятельности человека [15, с. 15 – 26].

М.А. Ариарский проводит более широкое разделение ценностей в контексте прикладной культурологии, которые отражают богатство и многообразие культуросозидающей деятельности человека и широту критериев ее оценки [16, с. 42].

При этом выделяются следующие аксиологические группы:

- витально-биологические ценности, связанные с поддержанием жизни, здоровья, безопасности, внешности;
- социальные ценности, характеризующие статус и место личности в обществе, профессионально-трудовой, духовно-досуговой и семейно-бытовой сфере;
- патриотические (политические, гражданские) ценности, закрепляющие свободы, права и обязанности гражданина;
- моральные ценности, вытекающие из принятого в обществе кодекса чести;
- эстетические ценности, интегрирующие прежде всего представления об идеалах прекрасного, красоты и гармонии;
- научные ценности, выражающиеся в постижении истины, объективности и достоверности знания;
- духовные (религиозные) ценности, основанные на вере во Всевышнего и культуре добра.

Принципиальным для нас в данной классификации является то, что приведенные выше ценности могут носить характер общечеловеческих, национальных, религиозных, групповых, личностных; могут одновременно удовлетворять и общечеловеческим, и национальным, и любым иным критериям [6, с. 42]. Поэтому данную классификацию мы берем в качестве базовой в нашей работе.

С.С. Бубнова отмечает, что важнейшей характеристикой системы ценностных ориентаций является многомерность, появляющаяся в ее иерархическом строении. Многомерная система ценностных ориентаций определяет наличие различных подходов к их формированию. Возможны два принци-

ально различных многоуровневых подхода к усвоению системы ценностей: пространственно-временной и нормативно-процессуальной [17].

Первый, пространственно-временной контекст учитывает специфику ценностных ориентаций на определенных пространственно-временных этапах, связанных с особенностями психофизиологического развития личности. С.С. Бубнова [17, с. 39] выделяет четыре иерархических уровня в системе формирования ценностных ориентаций:

- адаптивный, связанный с интенсивным, но еще не систематизированным присвоением ценностей;
- репродуктивный, характеризующийся формированием ценностных ориентаций на основе социокультурного опыта взаимодействия с социумом в рамках своего этноса;
- эвристический, представляющий собой период проблемно-личностного самоопределения, формирования целенаправленных ценностных ориентаций и построения на их основе собственных стратегий взаимодействия с природой;
- креативный, связанный с появляющейся способностью к культуротворчеству, проявляющихся на уровне ценностно-смысловой и ценностно-деятельной ориентации.

Второй, нормативно-процессуальный контекст предполагает усвоение ценностных ориентаций по триадам деятельности. Освоение ценностей Л.Н. Столович приравнивает к процессу их создания [18]. Ю.А. Стрельцов [19] рассматривает их:

- в аспекте мотивационной деятельности, преобразования ценностей в стремления, в позицию личности.
- в аспекте культуротворчества, проявляющейся в ценностно-ориентированном виде деятельности;

Ю.В. Китов [20] исследует эстетические ценности и их перевод в процессе когнитивной (познавательной) деятельности в личное достояние субъекта и сам процесс придания предмету ценностного значения, т.е. познание – это потребление и актуализация ценностей, опредмечивание и распределение ценностного содержания в свободной творческой деятельности. Можно считать, что степень освоения национальных культурных ценностей можно рассматривать как критерий сформированности личности, так как познавательный процесс предшествует мотивационному и культуротворческому этапам освоения ценностей. Только на основе знаний возможны оценки, поэтому изучение и освоение культурных ценностей в информационно-когнитивном аспекте является первым этапом формирования личности, ее позиции, в структуру которой входят «готовые» ценности и новые, выработанные самой личностью в процессе мотивационно-когнитивной деятельности на втором этапе, проявляющиеся и реализуемые на уровне культуротворчества на третьем этапе.

Проецируя данный многомерный подход на систему формирования ценностных ориентаций в процессе экологического воспитания, мы выделяем два измерения, в которых должно происходить их формирование: пространственно-временное и нормативно-процессуальное.

Нормативно-процессуальное измерение определяет основные типы социально-культурной деятельности, обеспечивающие формирование содержания экологического воспитания и диагностирование результатов в русле аксиологического подхода. В контексте нормативно-процессуального измерения мы выделяем три основные детерминанты экологических ценностных ориентаций:

- мотивационно-коммуникативную, предполагающую решение задач комплексного (эмоционального и рационального) формирования эмоционально-личностного отношения к окружающей природной среде через этнокультурный подход;
- информационно-когнитивную, включающую задачи от запоминания и воспроизведения этнокультурного содержания экологии до их понимания и применения.

• культуротворческую, имеющую целью овладение этно-экологическими технологиями взаимодействия с миром природы. Показателем сформированности культуротворческой детерминанты является способность личности к освоению, осмыслению, передаче, сохранению и обогащению экологических национальных культурных ценностей как своего, так и других народов, умению использовать эти ценности в по изучению, сохранению и творческому преобразованию окружающей среды в своей повседневной жизни и профессиональной деятельности.

Пространственно-временное измерение, включает этапы осуществления экологического воспитания в связи с психолого-физиологическими особенностями субъектов воспитательного процесса. Данное измерение включает четыре основных уровня:

- адаптивный, представляющий собой фундамент становления экологической культуры личности. Он связан с интенсивным, но еще не систематизированным освоением экологических ценностных ориентаций, в первую очередь, витально-биологических ценностей (предполагающих поддержание жизни и здоровья, приобретение основных санитарно-гигиенических навыков);
- репродуктивный, являющийся наиболее интенсивным в процессе становления экологической культуры личности на основе этнических традиций взаимодействия с природой (в народных праздниках, обычаях, устном народном творчестве), приводящий к формированию новых ценностных ориентаций в соответствии с алгоритмом, задаваемым педагогом. Это, прежде всего, духовные экологические ценности, являющиеся основой для формирования других аксиологических групп;
- эвристический, представляющий период проблемно-личностного самоопределения, формирования моральных (связанных с бережным и уважительным отношением к природе) и патриотических ценностей (закрепляющих правовой статус взаимодействия с природой на уровне рационального природопользования и охраны окружающей среды); личность на данном уровне приобретает ценностные новообразования – мировоззренческие умения, социально-культурную самоорганизацию; в этот период она готова свободно понимать, использовать и вариативно интерпретировать всю сумму знаний, правил о законах природы, способов природопользования, социокультурных установок поведения в окружающей природной среде и т.д., полученных на предыдущих уровнях системы;
- креативный, охватывающий период биологической и интеллектуальной зрелости человека и связанный с появляющейся способностью к творчеству, производству и трансляции экологических ценностей; это, прежде всего, эстетические, интегрирующие представления о красоте и гармонии в природе, научные ценности, на уровне которых сформирована единая ценностно-смысловая и ценностно-деятельная ориентация экологической культуры личности, социально-экологические, определяющие социокультурная компетентность личности в контексте комплекса стратегий и технологий взаимодействия с миром природы на уровне эколого-исследовательской, эколого-биотехнической, эколого-эстетической деятельности;

Первый и второй уровни охватывают детский возраст (дошкольный и младший школьный) третий – подростковый (средний школьный возраст), четвертый – включает такую большую возрастную группу, как молодежь (старшеклассники и студенты младших курсов).

При анализе теоретических и методологических подходов, связанных с ценностной проблематикой, с рассмотрением иерархии ценностных ориентаций различных возрастных групп, важно иметь в виду, что такая группа как молодежь для нашей работы представляет огромный интерес, так как сегодняшнее «молодое поколение оказалось в ситуации, когда оно, легкой истории призванное продолжать развитие на

базе унаследованных материальных и духовных ценностей, вынуждено, находясь в стадии становления, участвовать в выработке этих ценностей, зачастую самостоятельно, нередко вопреки рецидивам старого мышления «отцов», их попыткам реставрировать прошлое» [13, с. 98 – 104].

В Новом энциклопедическом словаре молодежь рассматривается как «социально-демографическая группа, выделяемая на основе совокупности возрастных характеристик, а также характером культуры и свойственных данному обществу закономерностей. Современные возрастные границы от 15-17 до 25-30 лет» [21].

Также под дефиницией «молодежь» понимают специфическую социальную общность людей, которая занимает определенное место в социальной структуре общества, характеризуется процессом приобретения устойчивого статуса в различных социальных подструктурах (социально-классовой, социально-поселенческой, профессионально-трудовой, социально-политической, социокультурной, семейно-бытовой), а, следовательно, отличается однородностью решаемых проблем и вытекающих из них единством социальных интересов и сходством форм жизнедеятельности [13, с. 15-20].

При таком подходе молодежь рассматривается как объект общественного воздействия (в аспекте освоения ею социального опыта посредством включения в общественные структуры и формы деятельности), и как субъект социальных преобразований в процессе активного воспроизводства и развития системы социальных связей и форм деятельности.

На основании вышеизложенных подходов в понимании определения понятия «молодежь», мы рассматриваем молодежь как специфическую социальную общность людей, находящуюся в социокультурной подструктуре, а именно молодежь, вовлеченную в социально-культурную деятельность по экологическому воспитанию, результатом которой является формирование экологических ценностных ориентаций.

Таким образом, экологические ценности и ценностные ориентации молодежи рассматриваются как осознанный и принятый человеком общий смысл его жизни, где личностный смысл природоохранной деятельности, представляет собой индивидуализированное отражение действительности, выражающее отношение личности к тем объектам природно-культурного наследия, ради которых разворачивается ее деятельность и общение.

Библиографический список

1. Киселева, Т.Г. Социально-культурная деятельность: учебник / Т.Г. Киселева, Ю.Д. Красильников. – М.: МГУКИ, 2004.
2. Красильников, Ю.Д. Социально-культурная деятельность как категория научного знания // Социальные технологии в сфере культуры и досуга. Опыт. Проблемы. Инновации: Материалы Всероссийской научно-практической конференции (ноябрь 2001 г.). – Тамбов: Изд-во Тамб. ГУ, 2001.
3. Туев, В.В. Социально-культурная деятельность как понятие (включение в дискуссию) // Ученые записки. – М.: МГУКИ, 2001. – Вып. 23.
4. Ярошенко, Н.Н. История и методология теории социально культурной деятельности: учебник. – М.: МГУКИ, 2007.
5. Серегин, Н.В. Методология и методика педагогического исследования в области художественного образования и социально-культурной деятельности: монография. – Барнаул: Изд-во АлтГАКИ, 2008.
6. Ариарский, М.А. Прикладная культурология. – СПб.: ЭГО, 2001.
7. Лихачев Д.С. Прошлое – будущему. – М.: Наука, 1985.
8. Экология культуры: Альм. ин-та наследия «Территория» / сост. Ю.Л. Мазуров. – М.: Ин-т наследия, 2000.
9. Лихачев, Б.Т. Экологическая культура личности. – М.: Прометей, 2001.
10. Гагарин, А.В. Природоориентированная деятельность учащихся как условие формирования экологического сознания: дис. ... д-ра пед. наук. – Москва, 2004.
11. Жарков, А.Д. Технология культурно-досуговой деятельности: учебное пособие для студентов вузов культуры и искусств. – М.: Изд-во МГУКИ, 2007.
12. Ситаров, В.А. Социальная экология / В.А. Ситаров, В.В. Пустовойтов. – М., 2000.
13. Ванияц, Д.Ю. Социокультурные ценности современной российской молодежи: автореф. дис. ... канд. социол. наук. – Ставрополь, 2001.
14. Адыкулов, А. Ценностные ориентации и особенности профессиональной направленности учащихся 8-10 классов: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – М., 1990.
15. Бубнова, С.С. Ценностные ориентации личности как многомерная нелинейная система // Психол. журнал. – 1999. – № 5.
16. Столович, Л.Н. Красота. Добро. Истина. Очерк истории эстетической аксиологии. – М., 1994.
17. Стрельцов, Ю.А. Культурология досуга: учебное пособие. – М.: Издательство МГУКИ, 2003.
18. Новый энциклопедический словарь. – М.: Большая Российская энциклопедия, 2002.

Bibliography

1. Kiseleva, T. G. Social'no-kul'turnaya deyatel'nost': uchebnik / T. G. Kiseleva, Yu. D. Krasil'nikov. - M.: MGUKI, 2004.
2. Krasil'nikov, Yu. D. Social'no-kul'turnaya deyatel'nost' kak kategoriya nauchnogo znaniya // Social'nye tehnologii v sfere kul'tury i dosuga. Opyt. Problemy. Innovacii: Materialy Vserossiyskoj nauchno-prakticheskoy konferencii (noyabr' 2001 g.). - Tambov: Izd-vo Tamb. GU, 2001.
3. Tuev, V. V. Social'no-kul'turnaya deyatel'nost' kak ponyatie (vklyuchenie v diskussiyu) // Uchenye zapiski. - M.: MGUKI, 2001. - Vyp. 23.
4. Yaroshenko, N. N. Istoriya i metodologiya teorii social'no kul'turnoj deyatel'nosti: uchebnik. - M.: MGUKI, 2007.
5. Seregin, N. V. Metodologiya i metodika pedagogicheskogo issledovaniya v oblasti hudozhestvennogo obrazovaniya i social'no-kul'turnoj deyatel'nosti: monografiya. - Barnaul: Izd-vo AltGAKI, 2008.
6. Ariarskij, M. A. Prikladnaya kul'turologiya. - SPB.: GO, 2001.
7. Lihachev D. S. Proshloe - buduschemu. - M.: Nauka, 1985.
8. kologiya kul'tury: Al'm. in-ta naslediya "Territoriya" / sost. Yu. L. Mazurov. - M: In-t naslediya, 2000.
9. Lihachev, B. T. kologicheskaya kul'tura lichnosti. - M.: Prometej, 2001.
10. Gagarin, A. V. Prirodoorientirovannaya deyatel'nost' uchashchihsya kak uslovie formirovaniya jkologicheskogo soznaniya: dis. ... d-ra ped. nauk. - Moskva, 2004.
11. Zharkov, A. D. Tehnologiya kul'turno-dosugovoj deyatel'nosti: uchebnoe posobie dlya studentov vuzov kul'tury i is-kusstv. - M.: Izd-vo MGUKI, 2007.
12. Sitarov, V. A. Social'naya jkologiya / V. A. Sitarov, V. V. Pustovojtov. - M., 2000.
13. Vaniyac, D. Yu. Sociokul'turnye cennosti sovremennoj rossijskoj molodezhi: avtoref. dis. ... kand. sociol. nauk. - Stavropol', 2001.

14. Adykulov, A. Cennostnye orientacii i osobennosti professional'noj napravlenosti uchashchihся 8-10 klassov: avto-ref. dis. ... kand. psihol. nauk. - M., 1990.
 15. Bubnova, S. S. Cennostnye orientacii lichnosti kak mnogomernaya nelinejnaya sistema // Psihol. zhurnal. - 1999. - № 5.
 16. Stolovich, L. N. Krasota. Dobro. Istina. Ocherk istorii jsteticheskoy aksiologii. - M., 1994.
 17. Strel'cov, Yu. A. Kul'turologiya dosuga: uchebnoe posobie. - M.: Izdatel'stvo MGUKI, 2003.
 18. Novyj jnciklopedicheskij slovar'. - M.: Bol'shaya Rossijskaya jnciklopediya, 2002.
- Статья поступила в редакцию 26.06.11*

УДК 008

Oparin R.V. METHODOLOGY OF PEDAGOGICAL RESEARCH OF ECOLOGICAL EDUCATION IN SYSTEM OF WELFARE ACTIVITY. In article principles of ecological education at global, state and welfare levels reveal. From the given position as a theoretical basis of formation of ecological culture ecological education in a context of creation of cultural values, and the practical tool – the new, creative concept of ecological education acts.

Key words: ecological culture, ecological education of youth.

Р.В. Опарин, канд. пед. наук, доц., соискатель д-ра пед. наук, ГАГУ, г. Горно-Алтайск, E-mail: 89236613134@inbox.ru

МЕТОДОЛОГИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ В КОНТЕКСТЕ СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В статье предлагаются механизмы решения экологических проблем на глобальном, государственном и социокультурном уровнях через систему социально-культурной деятельности. С данной позиции методологической основой формирования экологической культуры выступает экологическое культуротворчество, а практическим инструментом – авторская культуротворческая концепция экологического воспитания.

Ключевые слова: экологическое культуротворчество, экологическая культура, экологическое воспитание.

Анализ проблемного поля экологического воспитания в русле социально-культурной деятельности показывает важность глубокого теоретико-методического и практического его изучения исторически сложившихся форм, методик и способов его организации. В силу сложности, многогранности данного феномена необходимы разные, и по своей тематике, и по предметной направленности, исследования. Это, прежде всего, разноплановые и многофункциональные научные подходы – историко-педагогического, философско-педагогического, социально-педагогического, психолого-педагогического, методического характера. В связи с этим, как показывает анализ публикаций по данной проблематике, идёт поиск новых способов изучения многообразных компонентов социально-культурной деятельности. Вырабатываются методологические подходы и методы исследования составляющих её факторов: культурологических, педагогических, психологических, социологических, искусствоведческих, философских. В связи с этим продолжают оставаться актуальными проблемы научного осмысления роли и места учреждений культуры и досуга в экологическом воспитании, уточнения их функций, задач и целей – с одной стороны, и организационно-педагогического обеспечения практиков культурно-досуговой деятельности, новыми технологиями, эффективными средствами и формами формирования и развития экологической культуры населения – с другой. Решение данных проблем без привлечения системного научного подхода становится все более сложным. Поэтому сегодня важно обратиться к методологическим основаниям экологического воспитания и социально-культурной деятельности и осмыслить пути дальнейшего научного поиска в данном направлении. С этой целью мы обратились к монографиям, научным сборникам и диссертациям по данной проблематике, раскрывающих ее методологические позиции.

Известно, что в педагогической науке в процессе научного познания объектов, объяснения их природы, поиска путей и механизмов обновления или совершенствования существующей практики исследователи опираются на разные подходы, принципы и методы, выстраивают адекватный предмету и задачам свой понятийно-терминологический аппарат. При написании данной статьи нам было важно определить, какими критериями руководствуются современные исследователи в

поиске или выборе методологических ориентиров современного экологического воспитания. В центр нашего внимания попали содержательно-целевой и ценностно-смысловой аспекты отбора методологических ориентиров у педагогов-исследователей конца XX – начала XXI в. В ходе анализа мы попытались систематизировать сложившиеся в научно-педагогической практике методологические ориентиры, наиболее востребованные в теории экологического воспитания – в частности, и в педагогической науке – в целом. Выяснилось, что становление и развитие педагогической методологии и определение ориентиров педагогического исследования – процессы взаимосвязанные и взаимозависимые.

Сегодня можно выделить три группы исследователей в контексте обращения к методологическим проблемам экологического воспитания.

Первую составляют те, кто в качестве методологических ориентиров выбирают ведущий подход и руководствуются им от главной идеи, замысла исследования вплоть до отбора критериев оценки результатов опытно-экспериментальной работы. Так, в кандидатской диссертации Т.В. Короселовой [1] ведущим является личностно-деятельностный подход, в докторских диссертационных исследованиях Е.С. Грибановой [2] – личностный, Н.Ж. Дагбаевой [3] – антропосоциальный.

Во вторую группу входят педагоги, которые в своем исследовании ориентируются на несколько подходов. Раскрывая природу основного педагогического явления или процесса, они, как правило, ориентируются на один подход, например, целостный, а проектируя возможности преобразования образовательной практики, – на другой, анализируя результаты эксперимента – на третий. Так, например, в кандидатской диссертации З.К. Узденовой [4] в основе методологического анализа проблемы этнорегионального компонента экологического воспитания младшего школьника находится культурологический подход, педагогическая модель базируется на личностном подходе, а в основу эксперимента заложен деятельностный подход. При анализе подобных научных текстов сложно выстроить причинно-следственные связи между педагогическими явлениями и процессами.

Третью группу представляют ученые, отдающие предпочтение традициям диалога в выборе методологических оснований, приемам аргументации и системности в построении

методологии своего исследования. На наш взгляд, наиболее обоснованными в методологическом плане и более успешными с точки зрения новизны и теоретической значимости оказываются ученые именно этой группы [5—7].

Анализ педагогических изысканий по социально-педагогической и историко-педагогической проблематике, а также в области художественного образования и социально-культурной деятельности, дает основание говорить о существовании разных подходов к описанию, объяснению, проектированию и прогнозированию путей и направлений развития педагогической действительности.

На какие же подходы сегодня опираются педагоги в своих научных поисках? Можно выделить основные из них: это сциентистский и гуманистический, деятельностный и личностный, аксиологический и культурологический, антропологический и антропосоциальный, целостный, системный и комплексный, концептуальный, поликонцептуальный, межкультурный или онтоконцептуальный, цивилизационный, контекстуальный или средовой, герменевтический, эволюционно-эпистемологический, когнитивно-информационный, рефлексивный, синергетический и параметрический подходы.

В каждом из них заложена фундаментальная идея в контексте познания или преобразования объекта педагогической реальности. И в процедуре исследования каждый придерживается правил выбранного научного подхода (В.А. Ядов [8, с. 45-46], Г.П. Щедровицкий [9]). В соответствии с ведущей научной позицией, исследователь «концептуализирует» живую педагогическую реальность в понятиях теоретического знания.

Одним из исторически первых является антропозологический подход к экологическому воспитанию, который впервые разработал и обосновал К.Д. Ушинский, получивший дальнейшее развитие в трудах Л.В. Ишковой, Н.В.Коваленко, С.В. Кривых, В.И. Флори. Данный подход предполагает системное использование данных экологии для комплексного познания феномена человека и применение этих знаний при построении и осуществлении процесса экологического воспитания. В настоящее время, антропозологический подход к экологическому воспитанию обогащается за счет обширного круга естественных и гуманитарных наук (анатомии, физиологии человека, психологии, логики, философии, экологии, экономики и истории в обширном смысле: истории религии, цивилизации, философских систем, литературы, искусств и воспитания). Актуальность антропологического подхода заключается в необходимости преодолеть оторванность экологии от человека; обосновании научных законов гармонизации развития общества и создании конкретных механизмов их интеграции через практику экологического воспитания. Приверженцы антропозологического подхода утверждают [10], что мало зная о природе своего объекта и своего предмета, теория экологического воспитания не может выполнять конструктивную функцию в управлении изучаемыми процессами. Антропозологический подход является условием интеграции практики экологического воспитания с психологией, социологией, культурной и философской антропологией, экологией человека и другими науками.

Аксиологический (ценностный) подход к экологическому воспитанию обусловлен тем, что каждому виду человеческой деятельности как целенаправленной, мотивированной, культурно организованной, присущи свои основания, оценки, критерии (цели, нормы, стандарты и т.д.) и способы оценивания. Этот аспект предполагает такую организацию экологического воспитания, которая обеспечивала бы изучение и формирование ценностных ориентации личности, направленной на гармонизацию его отношений с природой. Последние представляют собой устойчивые, инвариантные, определенным образом скоординированные образования («единицы») экологического сознания, основные его идеи, понятия, «ценностные

блага», выражающие суть нравственного смысла человеческого бытия в окружающей природной среде (биосфере) и опосредованно – наиболее общие социально-экологические условия и перспективы дальнейшего развития гармонизации отношений с природой (при переходе к ноосферному этапу развития цивилизации) (И.Д. Зверев, Д.Н. Кавтарадзе, Н. Моисеев, И.Т. Суравегина).

Технологический подход связан с пониманием экологической культуры как специфического результата экологического воспитания в процессе практической деятельности по изучению и сохранению окружающей природной среды. Именно экологическая деятельность является тем, что имеет всеобщую форму в культуре. Категории «экологическая культура» и «практическая природоохранная и научно-исследовательская деятельность» взаимообусловлены. При оценке результатов экологического воспитания достаточно проследить эволюцию деятельности по преобразованию природной среды, ее дифференциацию и интеграцию, чтобы убедиться в адекватном развитии экологической культуры. Экологическая культура, в свою очередь, являясь универсальной характеристикой экологической деятельности, как бы задает социально-экологическую программу и предопределяет направленность того или иного вида деятельности, ее ценностных типологических особенностей и результатов (М.А. Ариарский, С.Н. Глазыхев, Е.Н. Дзятковская, В.А. Игнатов). Таким образом, освоение личностью культуры предполагает освоение ею способов практической деятельности и наоборот.

Эколого-культурологический подход обусловлен объективной связью индивида и культуры. Индивид – носитель культуры. Он не только развивается на основе объективированного взаимодействия человека и природы в пространстве экологической культуры, но и вносит в нее нечто принципиально новое, т. е. становится субъектом экологического культуротворчества (А.П. Валицкая, И.А. Жерносенко, Р.В. Опарин [11]). В связи с этим в русле личностно-творческого аспекта культуротворческого подхода освоение экологической культуры следует понимать как проблему изменения самого человека, его становления как творческой личности.

Творчество всегда выступает специфическим человеческим свойством, одновременно порожденным потребностями развивающейся культуры и формирующим саму культуру. Творческий акт и личность творца, по мнению Л.С. Выготского, должны быть вплетены в единую коммуникативную сеть экологического воспитания и осмысливаться в тесном взаимодействии. Таким образом, индивидуально-творческий аспект культуротворческого подхода в педагогической теории экологического воспитания и практике требует учета связей экологической культуры, ее ценностей с личностью и творческой экологической деятельностью.

Человек, ребенок живет и учится в конкретной социоприродной среде, принадлежит к определенному этносу. В связи с этим культуротворческий подход трансформируется в этно-эколого-педагогический. В этой трансформации проявляется единство интернациональных (общечеловеческих), национальных и индивидуальных ценностей экологического воспитания.

В последние годы значение национального аспекта в экологическом воспитании подрастающего поколения недооценивалось. Более того, прослеживалась тенденция игнорирования богатого наследия национальных культур в плане экологических традиций рационального природопользования. К настоящему времени остро обнажилось противоречие между большими воспитательными возможностями национальных культур, в частности народной педагогики, и их недостаточным использованием вследствие отсутствия научно обоснованных рекомендаций в плане экологического воспитания.

Между тем культуротворческий подход предполагает необходимость разрешения этого противоречия. Органичное сочетание «вхождения» молодежи в мировую экологическую культуру и воспитания с опорой на национальные традиции народа, его культуру, эколого-этническую обрядность, обычаи поклонения природе, гармоничного взаимодействия с ней – условие реализации этно-эколого-педагогического подхода к проектированию и организации процесса экологического воспитания.

Национальная культура придает специфический колорит среде, в которой осуществляются различные формы экологического воспитания. Задача педагогов в связи с этим состоит в том, чтобы, с одной стороны, изучать, формировать эту среду, а с другой – максимально использовать ее воспитательные возможности.

Выделенные методологические подходы к проблеме экологического воспитания как отрасли педагогического знания позволяют, во-первых, выделить не мнимые, а действительные ее проблемы и тем самым определить стратегию и основные способы их разрешения. Во-вторых, это дает возможность целостно и в диалектическом единстве проанализировать всю совокупность наиболее значимых проблем и установить их иерархию. И наконец, в-третьих, данные методологические подходы позволяют в самом общем виде прогнозировать наибольшую вероятность получения объективного знания и уйти от ранее господствовавших педагогических парадигм.

Однако, для построения методологии нашего исследования недостаточно анализа существующих подходов к проблеме экологического воспитания, осмысления их в практике социально-культурной деятельности. Необходим системный, сущностный анализ, который является исходным пунктом для решения всего спектра методологических проблем социально-культурной деятельности, в том числе, и в контексте нашей темы.

Методология традиционно рассматривается как система принципов и способов организации и построения теоретической и практической деятельности, либо как учение об этой системе.

К вопросам методологии исследования обращается каждый изучающий проблемы педагогики, теории социально-культурной и культурно-досуговой деятельности. Термин «методология» стал едва ли не самым популярным в гуманитарной научной литературе. Ни один автор сколько-нибудь значительной работы не обходится без характеристики методологических основ, на которых строится его поиск, истолковываются полученные данные, конструируются нововведения. Но, к сожалению, большинство из них ограничиваются упоминанием об исходных функциях методологического знания, и редко кто предпринимает попытку специального углубленного анализа методологии, особенно это касается теории социально-культурной деятельности. Поэтому к числу наиболее первостепенных задач разработки избранной нами для исследования области науки следует отнести уточнение ее методологии, состава методологического знания, категориального аппарата, основных понятий теории.

Понятие методологии является сложным и не всегда понимается однозначно. Оно употребляется прежде всего в широком смысле общей методологии наук. В этом случае это понятие означает философскую исходную позицию научного познания, общую для всех научных дисциплин.

Понятие методологии в более узком смысле слова означает теорию научного познания в конкретных научных дисциплинах. В.А. Штофф определяет его так: «В отличие от методологии в широком философском смысле, методологии, заостряющей внимание на анализе методологической роли и эвристического значения главным образом онтологических принципов, законов и категорий, методология науки в более узком смысле является частью гносеологии; она представляет

собой теорию научного познания и призвана изучать закономерности сложного процесса познания в тех его многообразных и взаимосвязанных формах и проявлениях, которые характерны для науки» [12, с. 9].

Методология педагогики представляет собой систему знаний об основах и структуре педагогической теории, о подходах к исследованию педагогических явлений и процессов, о способах получения знаний, которые правдиво отражают постоянно меняющуюся педагогическую действительность в условиях развивающегося общества. [13, с. 40]. Она включает в себя: учение о структуре и функциях педагогического знания; исходные, ключевые, фундаментальные педагогические положения (теории, концепции, гипотезы), имеющие общенаучный смысл; учение о логике и методах педагогического исследования; учение о способах использования полученных знаний для совершенствования [14, с. 48].

Таким образом, методология науки – это учение об исходных положениях, принципах, способах познания, объяснительных схемах преобразования действительности. Методология педагогики – это учение о педагогическом знании, о процессе его добывания, способах объяснения (создания концепции) и практического применения для преобразования или совершенствования системы обучения и воспитания. Такая схема приложима к методологии как педагогической науке, так и ее отраслей... [14, с. 49].

Теория социально-культурной деятельности – теория педагогическая. Поэтому, казалось бы, уместно говорить о том, что методологические основания педагогической науки и теории социально-культурной деятельности схожи. Но исследования последних лет показывают, что схожие черты их методологии обнаруживаются лишь при самом общем сравнении, тогда как в частных моментах выявляется специфика [15, с. 53]. Частная научная дисциплина не сводится к конкретизации более общей; она включает присущие только ей теоретические положения и, подчеркнем это, методологические предположки и требования.

Именно в этом смысле мы принимаем в качестве базового определение методологии, как обоснование научного поиска, опирающееся на фундаментальные философские и общенаучные идеи, методы и принципы и обеспечивающее взаимосвязь онтологического и гносеологического аспектов научного познания [15, с. 52]. В нашем исследовании, ориентированном на изучение определенного сектора социально-культурной теории и практики, это положение приобретает решающее значение, ибо сам анализ явлений культуры не может быть проведен иначе как в координатах аксиологического, духовно-ценностного измерения.

Структура методологии социально-культурной деятельности по Н.Н. Ярошенко включает в себя:

- общенаучную методологию (прежде всего общефилософскую методологию);
- методологию интегративной науки (объединяющей несколько специальных, генетически близких частнонаучных дисциплин);
- методологию специальной научной теории.

Применительно к социально-культурной проблематике предмет специальной научной методологии – это сама социально-культурная деятельность как наука, как самостоятельная система знаний, ибо в данном случае методология дает обоснование процессу и результатам исследования педагогических явлений в социально-культурной сфере; предмет теории – целенаправленный воспитательный процесс, который выстраивается в условиях социально-культурной деятельности.

В своей работе мы не ставим задачей построить методологию социально-культурной деятельности по экологическому воспитанию, но считаем необходимым воспользоваться описанными выше методологическими основаниями для ре-

шения поднятой в статье проблемы. Для этого рассмотрим с данных позиций идею экологического культуротворчества как методологический фундамент авторской культуротворческой концепции экологического воспитания.

Под экологическим культуротворчеством мы понимаем систему экокультурной деятельности социума и индивидуального бытия – бытия в природе, и в то же время как такой «механизм» социально-культурной деятельности, основанный на способности человека использовать свой творческий потенциал как в создании новых экокультурных форм, смыслов и ценностей, так и во введении уже имеющихся (созданных ранее) – через их выявление, интерпретацию (в процессе исследовательской и природоохранной деятельности) и творческое преобразование социоприродной среды (посредством художественно-эстетической деятельности). В рамках экологического культуротворчества нами сделана попытка обоснования необходимости экологического воспитания для обеспечения дальнейшего развития цивилизации. С этой целью мы рассмотрели концептуально-методологические изменения в развитии естествознания на протяжении XX – XIX веков.

Опираясь на работы А.В. Петрова, Р.В. Опарина [16] Н.Н. Ярошенко [15, с. 61], Н.В. Серегина [14, с. 42-52] в контексте анализа методологии теории социально-культурной деятельности мы выделяем ее многоуровневый характер и на этой основе определяем особенности применения тех или иных принципов:

- на уровне общенаучной методологии она соотносится с философскими концепциями, объясняющими возможность интерпретации социальных и экологических фактов в социо-природной среде на основе общенаучных принципов познания (принцип объективности, историзма, достоверности и др.) и с использованием категорий общественных наук;

- на интегративном уровне методологии базовой выступает педагогическая наука, которая задает особую систему принципов, понятий и исследовательских методов, призванных интерпретировать лишь некоторую часть социальных фактов и социальной реальности, связанных с процессами экологического воспитания, формирования и развития экологической культуры, экологических ценностей и др.;

- на уровне специальной методологии происходит конкретизация принципов и исследовательских методов, формируется особая система частнонаучных категорий, призванная объяснить ту часть социальных фактов и социокультурной реальности, которая составляет предметную область социально-культурной деятельности – экологическое воспитание в специфических ситуациях досуга и творчества.

Уровень общенаучной методологии определяется следующими методологическими принципами: 1.1. Объективности; 1.2. Сущностного анализа; 1.3. Генетический принцип; 1.4. Единства логического и исторического; 1.5. Концептуального единства исследования; 1.6. Системности подхода.

1.1. Принцип объективности выражается во всестороннем учете порождающих то или иное явление факторов, условий, в которых они развиваются, адекватности исследовательских подходов и средств, позволяющих получить истинные знания об объекте, предполагает исключение субъективизма, односторонности и предвзятости в подборе и оценке фактов. Он диктует требование доказательности, обоснованности исходных посылок, логики исследования и его выводов.

1.2. Принцип сущностного анализа связан с соотношением в изучаемых явлениях общего, особенного и единичного, проникновением в их внутреннюю структуру, раскрытием законов их существования и функционирования, условий и факторов их развития, возможностей целенаправленного их изменения. Он предполагает движение исследовательской мысли от описания к объяснению, а от него – к прогнозированию развития педагогических явлений и процессов. Чтобы перейти от уровня изучения явлений к уровню познания сущности,

исследование должно соответствовать требованию раскрытия противоречивости изучаемого предмета, его количественной и качественной определенности, взаимосвязи и взаимопереходов количественных и качественных изменений, движения к более высоким стадиям развития с сохранением всего положительного.

1.3. Генетический принцип предполагает рассмотрение изучаемого факта или явления на основе анализа условий его происхождения, последующего развития, выявления моментов смены одного уровня функционирования другим (качественно иным), например, выяснение генетических, и социальных предпосылок возникновения индивидуальных психологических особенностей человека в онтогенезе. При организации психолого-педагогического исследования следует учитывать то, что сами явления непрерывно изменяются.

1.4. Принцип единства логического и исторического в каждом исследовании сочетать изучение истории объекта (генетический аспект) и теории (структуры, функций, связей объекта в его современном состоянии), а также перспектив его развития. Исторический анализ возможен только с позиций определенной научной концепции, на основе представлений о структуре и функциях тех или иных элементов и отношений, а теоретический анализ несостоятелен без изучения генезиса (происхождения, становления) объекта.

1.5. Принцип концептуального единства исследования представляет единство определенного, принятого как верное, и неопределенного, изменчивого. Принятые исходные положения проверяются, развиваются, корректируются в ходе поиска, а в случае необходимости отбрасываются (происходит смена или модернизация концепции).

1.6. Принцип системности основан на положении о том, что специфика сложного объекта (системы) не исчерпывается особенностями составляющих ее элементов, а связан, прежде всего, с характером взаимодействия между элементами. На первый план, поэтому выдвигается задача познания характера и механизма этих связей и отношений, в частности, отношений человека и общества, людей внутри определенного сообщества.

2. Уровень интегративной методологии включает принципы: 2.1. Гуманизации; 2.2. Приоритета общечеловеческих ценностей; 2.3. Личностной направленности; 2.4. Преемственности и своеобразия; 2.5. Системности, целостности и доступности; 2.6. Деятельной направленности.

2.1. Принцип гуманизации, исходя из деятельной природы человека, ориентирует воспитание, образование на решение проблем цивилизации в контексте культуротворческой деятельности.

2.2. Принципы приоритета общечеловеческих ценностей направлены против излишней идеологизации и абсолютизации какой-либо одной позиции в решении экологических проблем. И это должно найти отражение в содержании экологического культуротворчества. Оно должно представлять мировую и отечественную систему решения экологических проблем с учетом развития и взаимодействия различных направлений, учитывая все лучшее в них и не впадая в их догматизацию.

2.3. Принцип личностной направленности при формировании содержания экологического культуротворчества требует учета не только интересов государства, но и интересов личности. Формирование духовного облика личности не должно отрывать от реальной жизни. Экологическое образование призвано вооружить человека стратегией жизни и способностью к творческому приобретению нового опыта.

2.4. Принцип преемственности и своеобразия в развитии культуры определяется целостностью и особенностями национальной культуры, а также целостностью и спецификой историко-экологического воспитания в нашей стране. Связывая настоящее с прошлым и будущим, преемственность обу-

словливает развитие и устойчивость культуры в целом и экологической культуры, в частности.

2.5. Принцип системности, целостности и доступности предполагает использование комплексной структуры социально-экологического знания, на основе которой строится содержание экологического культуротворчества как логической системы формируемых знаний, умений и навыков. Доступность в отборе и построении учебного материала требует, чтобы изучаемый материал по своему содержанию, объему и методам преподавания соответствовал возрасту, уровню подготовленности и познавательным возможностям субъектов образования.

2.6. Принцип деятельной направленности экологического культуротворчества, в силу концептуальности обеспечивает связь знаний и умений воспитанников с содержанием их деятельности, понимания важности формирования не только экологических знаний, но и способностей к социокультурной деятельности в сложно-прогнозируемых и изменяющихся условиях окружающей среды.

3. Уровень специальной методологии включает принципы: 3.1. Научности; 3.2. Гуманизации; 3.3. Доступности; 3.4. Гибкости; 3.6. Единства и взаимосвязи общего, дополнительного и неформального экологического воспитания.

3.1. Принцип научности предполагает научное обоснование изучаемых природных явлений, законов, закономерностей, позволяющее воспитанникам познавать их сущность. Он предусматривает соответствие содержания воспитательных программ уровню развития этой науки (в данном случае – экологии) в данный исторический период.

3.2. Принцип гуманизации. Он предполагает обращенность к личности воспитанника, обеспечение условий для обучения, воспитания и развития в соответствии с его интересами, способностями и возможностями.

3.3. Доступность в построении социально-культурных программ требует, чтобы изучаемый материал по своему содержанию, объему и методам соответствовал возрасту, уровню их подготовленности и познавательным возможностям воспитанников.

3.4. Принцип гибкости призван обеспечивать реальную возможность оптимального учета специфики региона, природных ресурсов, отличительных особенностей конкретного структуры, сферы досуга, возможность изменения содержания экологического воспитания в зависимости от изменяющихся условий. 3.5. Принцип деятельной направленности экологического воспитания предполагает важность понимания формирования не только экологических знаний, отношений, мышления но и способностей к активной деятельности в сложно-прогнозируемых и изменяющихся условиях окружающей среды.

3.6. Принцип единства и взаимосвязи общего, дополнительного и неформального экологического воспитания. Этот принцип предусматривает такую структуру учебных планов и программ, которая обеспечивала бы оптимальность реализации межпредметных связей, оптимальное соотношение общего, профессионального и экологического образования, органическую связь школьного, внешкольного и неформального экологического воспитания.

Составленный перечень принципов в контексте экологического культуротворчества, конечно, не является исчерпывающим. Область теории экологического культуротворчества логически открыта для новых подходов и принципов, методов и аспектов. Однако при разработке нового подхода важно соблюдать требование – каждое новшество должно опираться на реальную практику экологического культуротворчества в теории экологического воспитания, представленную в виде очередной модели, которая при интеграции в заданную область не дублирует никакую другую, хотя может повлечь перераспределение выявленных традиций.

О создании фундаментальной теории экологического культуротворчества можно говорить при условии, если она раскрывает коммуникативный подход к анализу и объяснению целого класса явлений и процессов педагогической реальности – в школе, вузе, семье, в среде подростков и педагогов-коллег, во взаимоотношениях руководителей образовательных учреждений и их сотрудников и пр. В этом случае экологическое культуротворчество выступает не вторичным, а базовым феноменом, который объясняет все другие – социальные, психологические, информационные и пр.

Метод разработки педагогической теории, проиллюстрированный на примере теории экологического культуротворчества, позволяет раскрыть теоретический и прикладной потенциал всех выделенных нами концептуальных моделей (в рамках конкретной научной традиции). Этот метод можно условно назвать методом реконструирования научных традиций в рамках педагогической теории, который сопровождается рефлексией в области основной научно-педагогической проблемы, в нашем примере – экологического культуротворчества.

В связи с этим возможным направлением построения системной методологии может стать отбор таких педагогических феноменов, исследование которых и определение перспектив практического применения в рамках соответствующей теории становится общезначимой и конструктивной формой методологического соглашения исследователей, изучающих этот феномен как общепедагогический. Такими педагогическими феноменами, например, могут стать: 1) стиль педагогической деятельности: стиль обучения или воспитания, деятельности педагога или руководителя образовательного учреждения; 2) норма при отборе содержания образования и определения стратегии развития ребенка педагогическими средствами, оценки педагогических результатов деятельности учителей, воспитателей и руководителей школ или высших учебных заведений; 3) качество педагогического процесса при анализе и оценке деятельности педагогов и всего образовательного учреждения, знаний учащихся или методического обеспечения образовательного процесса; 4) педагогическое влияние семьи, личности педагога и характера его деятельности, школы или вуза в целом на становление и развитие молодого человека и др.

Все это демонстрирует синтез различных подходов в изучении экологического культуротворчества как объекта изучения, в рамках системной методологии на перекрестке интересов разных наук. Поиск решения многих научных проблем часто выводит педагога за рамки своей научной дисциплины. В области гуманитарного знания пытаются определить специфику методологических принципов междисциплинарности современных исследований.

Достижение междисциплинарного видения педагогического объекта обеспечивается на основе реорганизации релевантных знаний, т.е. знаний, имеющих дисциплинарное происхождение и отражающих только отдельные стороны педагогического явления или процесса как объекта изучения.

Структуру такого исследования, понимаемую как распределение познавательных задач между участниками исследования – представителями разных научных областей педагогики или других наук, производимое на основе единого исходного представления об объекте на основе мобилизации всех релевантных знаний, определяет строение исследуемого объекта в том виде, какое отражение оно получило в его научной модели. «Вовлекаться» в междисциплинарное исследование может знание разного типа – теоретическое и эмпирическое, фундаментальное и прикладное дисциплинарное знание, а это ставит исследователей перед проблемой совмещения разных по своей природе и назначению методов, идей, теорий, понятий. Вот почему следующей особенностью междисциплинарных исследований является требование удовлетворять критериям

конгруэнтности, в основе отбора которых лежит идея единства изучаемого педагогического явления или процесса, путей его исследования и четкое осознание своеобразия различных форм представления знания о нем.

Завершая анализ методологических ориентиров педагогических исследований, подчеркнем, что можно с уверенностью говорить не только о целесообразности, но и о ситуации реальных и продуктивных изменений в методологии отечественной науки, организации исследований и их специфическом аппарате. Новый уровень анализа и решения методологических проблем будет способствовать повышению качества проводимых исследований по педагогическим наукам и тем самым дальнейшему развитию педагогики.

Рассмотренные принципы экологического культуротворчества на всех трех уровнях детерминации его содержания, приводят нас к мысли о том, что необходимость осмысления и решения экологических проблем на глобальном, государственном и социально-культурном уровнях повышает роль экологического воспитания в деятельности человека. Экологическая культура становится существенным элементом в осознании и решении проблем сохранения цивилизации и, тем самым, превращается в педагогическую проблему. Методологической основой формирования экологической культуры на философском уровне по существу выступает экологическое культуротворчество, а практическим инструментом – культуротворческая концепция экологического воспитания.

Библиографический список

1. Королев, Ф.Ф. Системный подход и возможности его применения в педагогических исследованиях // Советская педагогика. – 1970. – № 9.
2. Грибанова, Е.С. Информационно-педагогический потенциал природной среды в формировании экологического сознания личности: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Вологда, 2006.
3. Дагбаева, Н.Ж. Экологическое образование школьников в условиях изменения социоприродной среды: дис. ... д-ра пед. наук. – Улан-Удэ, 2004.
4. Узденова, З.К. Этнорегиональный компонент в экологическом воспитании младшего школьника: дис. ... канд. пед. наук. – Карачаевск, 2005.
5. Аргунова, М.В. Экологическое образование в интересах устойчивого развития как надпредметное направление модернизации школьного образования: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – Москва, 2010.
6. Гагарин, А.В. Природоориентированная деятельность учащихся как условие формирования экологического сознания: дис. ... д-ра пед. наук. – Москва, 2004.
7. Теплов, Д.Л. Экологическое воспитание школьников в процессе дополнительного образования: дис. ... д-ра пед. наук. – Москва, 2005.
8. Ядов, В.А. Стратегия социологического исследования. Описание, объяснение, понимание социальной реальности. – М.: Омега-Л, 2007.
9. Щедровицкий, Г.П. Системное движение и перспективы развития системно-структурной методологии. – Обнинск, 1974.
10. Флоря, В.И. Педагогическая антропоэкология в системе наук о человеке // Вестник Московского государственного университета культуры и искусств. – 2008. – № 1.
11. Валицкая, А.П. Культуротворческая концепция экологического образования – теория и практика / А.П. Валицкая, И.А. Жерносенко, Р.В. Опарин // Мир науки, культуры, образования. – 2010. – № 6 (25).
12. Штофф В.А. Введение в методологию научного познания. – Л., 1982.
13. Данилов, М.А. Общая методология науки и специальная методология педагогики в их взаимоотношениях // Советская педагогика. – 1972. – № 5.
14. Серегин, Н.В. Методология и методика педагогического исследования в области художественного образования и социально-культурной деятельности: монография. – Барнаул: Изд-во АлтГАКИ, 2008.
15. Ярошенко, Н.Н. История и методология теории социально культурной деятельности: учебник. – М.: МГУКИ, 2007.
16. Петров, А.В. Системная методология экологической педагогики: научно-методическое пособие для преподавателей и учителей / А.В. Петров, Р.В. Опарин. – Горно-Алтайск: ПАНИ, 2007.

Bibliography

1. Korolev, F. F. Sistemnyj podhod i vozmozhnosti ego primeneniya v pedagogicheskikh issledovaniyah // Sovetskaya pedagogika. – 1970. – № 9.
2. Gribanova, E. S. Informacionno-pedagogicheskij potencial prirodnoj sredy v formirovanii jkologicheskogo soznaniya lichnosti: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. - Vologda, 2006.
3. Dagbaeva, N. Zh. kologicheskoe obrazovanie shkol'nikov v usloviyah izmeneniya socioprirodnoj sredy: dis. ... d-ra ped. nauk. - Ulan-Ud], 2004.
4. Uzenova, Z. K. Etnoregional'nyj komponent v jkologicheskom vospitanii mladshego shkol'nika: dis. ... kand. ped. na-uk. - Karachaevesk, 2005.
5. Argunova, M. V. kologicheskoe obrazovanie v interesah ustojchivogo razvitiya kak nadpredmetnoe napravlenie modernizacii shkol'nogo obrazovaniya: avtoref. dis. ... d-ra ped. nauk. - Moskva, 2010.
6. Gagarin, A. V. Priodoorientirovannaya deyatel'nost' uchashihsya kak uslovie formirovaniya jkologicheskogo soznaniya: dis. ... d-ra ped. nauk. - Moskva, 2004.
7. Teplov, D. L. kologicheskoe vospitanie shkol'nikov v processe dopolnitel'nogo obrazovaniya: dis. ... d-ra ped. nauk. - Moskva, 2005.
8. Yadov, V. A. Strategiya sociologicheskogo issledovaniya. Opisanie, ob'yasnenie, ponimanie social'noj real'nosti. - M.: Omega-L, 2007.
9. Schedrovickij, G. P. Sistemnoe dvizhenie i perspektivy razvitiya sistemno-strukturnoj metodologii. - Obninsk, 1974.

10. Florya, V. I. Pedagogicheskaya antropologiya v sisteme nauk o cheloveke // Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo universiteta kul'tury i iskusstv. - 2008. - № 1.
 11. Valickaya, A. P. Kul'turotvorcheskaya koncepciya jkologicheskogo obrazovaniya - teoriya i praktika / A.P. Valickaya, I.A. Zhernosenko, R. V. Oparin // Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya. - 2010. - № 6 (25).
 12. Shtoff V. A. Vvedenie v metodologiyu nauchnogo poznaniya. - L., 1982.
 13. Danilov, M. A. Obschaya metodologiya nauki i special'naya metodologiya pedagogiki v ih vzaimootnosheniyah // Sovetskaya pedagogika. - 1972. - № 5.
 14. Seregin, N. V. Metodologiya i metodika pedagogicheskogo issledovaniya v oblasti hudozhestvennogo obrazovaniya i social'no-kul'turnoj deyatel'nosti: monografiya. - Barnaul: Izd-vo AltGAKI, 2008.
 15. Yaroshenko, N. N. Istoriya i metodologiya teorii social'no kul'turnoj deyatel'nosti: uchebnik. - M.: MGUKI, 2007.
 16. Petrov, A. V. Sistemnaya metodologiya jkologicheskoy pedagogiki: nauchno-metodicheskoe posobie dlya prepodavatelej i uchitelej / A. V. Petrov, R. V. Oparin. - Gorno-Altajsk: PANI, 2007.
- Статья поступила в редакцию 26.06.11*

УДК 37.07: 371.2

Karakozov S.D. Mitrofanov K.G. THE UNITED NETWORK OF EDUCATION: TRENDS AND PROSPECTS. The article considers the reasons for determining the transition the existing structure of educational systems in the network model.

Key words: network model, the education management system, modernization of education.

С.Д. Каракозов, д-р. пед. наук, первый проректор АлтГПА, г. Барнаул, E-mail: ksd@uni-altai.ru;
К.Г. Митрофанов, канд. пед. наук, доц., руководитель Центра методологии проектирования стандартов и оценки качества образования ФИРО, г. Москва, E-mail: cyr-g-m@yandex.ru

СЕТЕВАЯ ОРГАНИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ: ТЕНДЕНЦИИ И ПЕРСПЕКТИВЫ*

В статье рассмотрены причины, определяющие переход сложившейся структуры образовательных систем на сетевую модель.

Ключевые слова: сетевая модель, система управления образованием, модернизация образования.

Программа модернизации системы образования и Федеральная программа развития образования предполагают качественные изменения в содержании образования, экономике образования, управлении системой образования.

Наиболее эффективными условиями решения этих задач являются отработка новых моделей содержания образования, новых организационно-правовых форм образовательных институтов, экономических условий деятельности, новых моделей управления образованием, а также сетевой характер взаимодействия образовательных институтов, представляющий собой один из основных трендов управления современным образованием, представляющие собой повышение ответственности руководителей образования всех уровней, а также расширение сферы применения в образовании методов управления альтернативных административному [1].

Традиционно система управления образованием ничем не отличалась от устройства отраслевой системы управления, по своему содержанию она представляют собой принципы административного управления, называемые также «классической теорией управления».

«Классическая теория управления» была доминирующей до 1930-х годов, пока не сформировалось новое направление в развитии управленческой науки, известное как «теория человеческих отношений». В последующем на смену «теории человеческих отношений» пришли системные теории управления, ситуационные теории, теории организационного развития, которые пытались соединить сильные стороны рационалистического и поведенческого подходов к управлению и преодолеть их ограниченность. Вся эта эволюция практически не затрагивала отечественного управления и, в частности, управления образованием.

Модернизация стратегии управления, направленная на повышение ответственности руководителей образования всех уровней за результаты их деятельности направлена, прежде

всего, на увеличение ответственности не перед вышестоящими начальниками, а перед теми, для кого система образования существует и функционирует – детьми, их родителями, населением района, обществом в широком понимании. Такая ответственность может быть сформирована с помощью введения публичной отчетности образовательных систем перед населением, выборности директоров образовательных учреждений, руководителей районных, городских, региональных органов управления образованием. Это направление реализуется в настоящее время через развитие общественных форм управления и самоуправления образовательными учреждениями, что предполагает передачу части управленческих функций и ответственности общественным советам. Общественный характер управления системой образования проявляется в том, что наряду с органами государственной власти создаются общественные органы, в которые входят представители педагогической общественности, обучающихся, родителей и общественности, включая работодателей.

Второй путь – расширение сферы применения в образовании методов управления альтернативных административному: экономических и правовых, формализация методов принятия решений, автоматизация сбора информации для обеспечения этих решений, развитие системы мониторинга. Этот путь предполагает рассмотрение системы образования в категориях рыночной экономики, где главными характеристиками становятся «конкуренция», «качество образовательных услуг» «эффективность».

Рыночные и организационные неудачи, низкая эффективность общепринятых форм кооперации при решении сложных проблем хозяйственной стратегии вызвали инновационную активность в области сетевой организации. Созданию нетрадиционных структур – так называемых безграничных предприятий – способствовали и межорганизационные системы информации и коммуникации, а также стремление к

* Исследование выполнено при финансовой поддержке Минобрнауки в рамках АБЦП «Развитие научного потенциала высшей школы (2009–2011 гг.)» проект № 3.1.2/13660 «Сетевой многоуровневый профессионально-образовательный кластер непрерывного педагогического образования»

автономным формам труда [2].

На практике начинают складываться различные формы совместного использования несколькими юридическими лицами материальных, учебных, кадровых и иных ресурсов. Это обеспечивает для обучающегося более широкий спектр возможностей самостоятельного и ответственного выбора необходимых ему учебных курсов и образовательных программ вне жесткой зависимости от ведомственной принадлежности, реализующих их образовательных учреждений (организаций). Одним из путей реализации задачи доступности и достижения качества образования является организация сетевого взаимодействия между образовательными учреждениями (организациями).

Основным содержанием понятия сети является синхронизация процессов для получения запланированных результатов, итогов, состояний. Причем такая синхронизация, которая повышает скорость и связность целого, называемого сетью. Это же является основным содержанием работ с сетями.

Сеть – это коммуникация, коммутируемое и связанное целое. Именно связь сокращает расстояния и время. Связность повышает адаптационный потенциал целого и делает экономию времени и сокращение расстояний. Связность образует развернутый, явный атрибут сети. Связь без связности не полноценна. Сеть образуется там, где групп (узлов) много, а также, где группы плотно и постоянно связаны как для достижения результатов, так и для оценки (мониторинга) ситуации. Таким образом, связность можно трактовать как максимально возможное число деловых горизонтальных контактов «узлов» сети. Чем больше таких контактов, тем выше связность сетевой структуры.

Сеть – это конструкция, которая обеспечивает синхронизацию совместной деятельности. Основу сети, как конструкции, составляют:

1. Система отношений (включая управление, распределение/присвоение ответственности, отношений собственности, предметов ведения, регламентов принятия решений, схемы финансирования).
2. Распределенность работ по участникам сети.
3. Узлы сети.
4. Нормативно-правовое и организационно-техническое обеспечение.

Создание сетевых структур представляет собой мегатренд на широком фронте, охватывающем все отрасли и функциональные области, начиная с научных исследований и сети субпоставщиков в сфере производства и кончая франчайзинговой сетью в сфере сбыта и услуг. Этот мегатренд отвечает стратегическим требованиям, которые выражаются прежде всего в необходимости гибкого и интегративного обслуживания рынков, а также расширения компетенций благодаря использованию межорганизационных информационных систем.

Развитие сетевого взаимодействия в системе образования обусловлено, прежде всего тем, что образовательные учреждения заинтересованы в сетевом взаимодействии, в связи с появляющейся возможностью увеличить совокупный объем ресурсов взаимодействующих учреждений образования. Нередки случаи, когда школы объединяют общие библиотечные фонды, спортивные площадки, совместно реализуют программы дополнительного образования. В условиях реструктуризации сети общеобразовательных учреждений сетевое взаимодействие также рассматривается, как шанс сохранить имеющуюся структуру сети, содержательно изменив деятельность школ, механизмы их ресурсного обеспечения.

Сегодня растет многообразие образовательных запросов со стороны потребителей образовательных услуг. Стирается грань между формальным и неформальным образованием: программы дополнительного образования и учебные курсы по

выбору становятся не менее значимы, чем традиционные учебные предметы. Однако одно образовательное учреждение не всегда в состоянии предоставить необходимый для выбора набор образовательных услуг.

Развитие информационных технологий и дистанционного образования также является стимулом сетевого взаимодействия образовательных учреждений и организаций. Заочные, очно-заочные образовательные учреждения, учреждения дистанционного образования также готовы предоставлять образовательные услуги.

Анализ организационно-управленческих изменений в сфере услуг показывает, что внутрифирменные сетевые формы являются многообещающей организационной альтернативой для будущего. В связи с изменениями в ценностных представлениях и высоким образовательным уровнем сотрудники организаций связывают с данной альтернативой большие ожидания в отношении более полной востребованности их индивидуальных возможностей и запросов, чем это наблюдалось на традиционных предприятиях. Это в свою очередь делает неизбежными принципиальные коррективы традиционных представлений об управлении, иерархии, авторитете и власти.

Один из принципов сетевой организации, заключается в постепенной, обоснованной, обеспеченной, передаче всё большего объема работ и функций «на сторону», с использованием схем подряда, субподряда, контрактации, а также внутренних обмен компаративных работ и пр.

На уровне образовательной политики практики сетевого взаимодействия в основном обеспечивают легитимность существования и деятельности «нестандартных» (альтернативных, экспериментальных, экзemplифицированных и т. д.) образовательных практик.

Создание таких сетей обеспечивает, с одной стороны, некоторую локализацию инициатив и возможность их внутреннего развития, с другой стороны, именно сеть является «переходным мостиком» между инновационным движением и массовой педагогической практикой, который обеспечивает снятие возникающих между ними конфликтов, способствует постоянному взаимодействию и диалогу [3].

Университетские сети выстраиваются как синхронизация организованных потоков студентов и слушателей, преподавателей, профессоров и визит профессоров на конкурсной основе. Всё это замыкается на исследовательские институты, лаборатории, а также контрактные, спонсорские и другие механизмы финансирования.

Второе основание объединения образовательных учреждений в сети – это пока неявно заданный, но уже вполне реальный национальный образовательный стандарт. Как только появляются национальные (или корпоративные) стандарты, так появляются сети.

Третье основание – это образовательные сети профессиональных сообществ, диаспор. На сегодня их нет в силу молодости самих сообществ. Видимо, появление таких сетей – это вопрос среднесрочной перспективы.

Четвёртое основание – интеграция (или адаптация к стандартам). Интеграция в глобальные процессы – это реальное управленческое действие и оно вполне ресурсно. При условии, что удастся точно определить пару «ведущий процесс – продукт (стандарт качества)» и установить рабочие отношения с соответствующими институтами.

Наиболее перспективными являются как раз второй и четвёртый тип кооперации, особенно учитывая большую территорию России, наличие контактных зон с различными мировыми регионами. Правда, эти типы образовательных коммуникаций (пока еще не сетей), по всей видимости, являются и наиболее капиталоемкими, в инвестиционном плане.

Библиографический список

1. Бордовский, В.А. Организационно-управленческие инновации в системе высшего педагогического образования. – СПб., 1998.
2. Райс, М. Границы «безграничных» предприятий: перспективы сетевых организаций // Проблемы теории и практики управления. – 1997. – № 1.
3. Цирульников, А.М. Школьная сеть вместо управленческой вертикали [Э/п]. - URL <http://altruism.ru/sengine.cgi/5/7/8/12/2/>
4. Митрофанов, К.Г. Сетевые взаимодействия образовательных учреждений и организаций в процессе реализации образовательных программ. Проектирование и управление / К.Г. Митрофанов, А.Г. Каспаржак, А.А. Пинский, И.В. Голубкин, А.А. Седельников, П.А. Сергоманов, Е.И. Суханова, Л.Ф. Иванова. – М.: Альянс Пресс, 2004.

Bibliography

1. Bordovskiy, V.A. Organizacionno-upravlencheskie innovacii v sisteme vihshego pedagogicheskogo obrazovaniya. – SPb., 1998.
2. Rayjs, M. Granicih «bezgranichnihkh» predpriyatij: perspektivih setevihkh orga-nizacij // Problemih teorii i praktiki upravleniya. – 1997. – № 1.
3. Cirulnikov, A.M. Shkolnaya setj vmesto upravlencheskoj vertikali [Eh/r]. - URL <http://altruism.ru/sengine.cgi/5/7/8/12/2/>
4. Mitrofanov, K.G. Setevih vzaimodeystviya obrazovatel'nykh uchrezhdenij i organizacij v processe realizacii obrazovatel'nykh programm. Proektirovanie i upravlenie / K.G. Mitrofanov, A.G. Kasparzhak, A.A. Pinskiy, I.V. Golubkin, A.A. Sedelnikov, P.A. Sergomanov, E.I. Sukhanova, L.F. Ivanova. – M.: Aljans Press, 2004.

Статья поступила в редакцию 08.07.11

УДК 378

Davydova O.I. THESAURUS OF ETHNOPEDAGOGY (HISTORICAL ASPECT). The article gives the historical aspect of the term “ethno pedagogy”, the contents of the subject field of ethno pedagogy, the difference between the theory of scientific pedagogy and the “theory” of folk pedagogy are considered, the tendencies in assessing the place of ethno pedagogy in the system of education are analyzed.

Key words. ethnography, historical-pedagogical ethnography, pedagogical ethnography, ethno pedagogy, folk pedagogy, ethnic pedagogy.

О.И. Давыдова, канд. пед. наук доц. АлтГПА, г. Барнаул, E-mail: olgaidaw@rambler.ru

ТЕЗАУРУС ЭТНОПЕДАГОГИКИ (ИСТОРИЧЕСКИЙ АСПЕКТ)

В работе представлен исторический обзор термина «этнопедагогика», рассматривается содержание предметной области этнопедагогике, различия между теорией научной педагогики и «теорией» народной педагогики, анализируются тенденции в оценке места этнопедагогике в системе образования.

Ключевые слова: этнография, историко-педагогическая этнография, педагогическая этнография, этнопедагогика, народная педагогика, этническая педагогика.

Возросший интерес к этнической культуре, неоднозначность, полярность подходов к месту народной педагогической культуры в образовательной практике, определению самого понятия «этнопедагогика» тормозит плодотворное использование этнопедагогике в профессиональной подготовке учителей. В.С. Болбас в 2001 году [1, с. 41] писал, что «методологической основой и эмпирическим базисом изучения этнопедагогической культуры является этнография». Действительно, первые исследования в области народного воспитания проводились этнографами. Е.Л. Христова в 1988 году в своей работе выделила близкие, но не совпадающие, по ее мнению, научные дисциплины – педагогическую этнографию и этнопедагогике. Педагогическая этнография – наука о педагогической традиционно-бытовой культуре, которая является общей зоной для педагогики и этнографии. Е.Л. Христова обозначила две области педагогической этнографии: историко-педагогическую этнографию и педагогическую этнографию современности [2]. Первая исследует свой предмет как момент прошлой действительности, вторая – как функционирующую действительность. И те, и другие изыскания в этой области основываются на сборе полевых материалов, которые активно проводились в разные периоды отечественной истории. В 1995 году составители сборника «Этническая педагогика» В.А. Пятин, А.М. Трещев, Г.В. Алексеева, давая определение этнопедагогике, указывают, что она «собирает и систематизирует народные знания о воспитании и обучении детей, всю народную мудрость, отраженную в религиозных учениях, сказках, сказаниях, былинах, притчах, песнях, загадках, пого-

ворках, играх, игрушках и пр., в семейном укладе жизни, быте, традициях, а также философские-этические, собственно педагогические мысли и воззрения...» [3, с. 305]. Безусловно можно согласиться с тем, что этнопедагогика систематизирует все выше перечисленные народные знания, но этнопедагогика, на наш взгляд, не должна заниматься сбором фольклора, игр, игрушек, то есть не только вторгаться в предметную область таких наук, как этнография и фольклористика, но и не должна возвращаться на уровень эмпирического состояния науки, характерный для 19 века, когда появились первые работы по народной педагогике.

Довольно широко освещался мир народной педагогической культуры в русской дореволюционной этнографии, фольклористике и педагогике. Это работы А.В. Терещенко, Н.И. Костомарова, А.И. Желобовского и многих других. Большой вклад в изучение системы народного воспитания России внес замечательный антрополог, педиатр и педагог Е.А. Покровский. С 1860 года Е.А. Покровский методически опрашивал крестьян по всем вопросам, связанным с воспитанием детей, собирая огромное количество фактов, положив тем самым начало эмпирическим изысканиям в области этнопедагогике.

Основателем теории народного воспитания в России стал К.Д. Ушинский, рассматривающий его как основное содержание народной педагогики – науки изучающей и реализующей опыт народа по воспроизводству, развитию и передачи новым поколениям накопленных ценностей культуры, эмпирически

сложившейся в определенной этнической среде, под воздействием реальных природных условий. К.Д. Ушинский рассматривал народную педагогику как источник теоретической педагогики, и наоборот, теоретическая педагогика воздействует на осмысление тысячелетнего опыта народного воспитания. Это диалектическое единство составляет суть феномена этнопедагогики, связующей педагогику с этнографией и фольклористикой.

После 1917 года выдвигается постулат о приоритете классовых интересов перед национальными. И это не могло не сказаться на отношении к народной педагогике. Идеи классовых интересов нового правительства страны нашли свое воплощение, прежде всего, в интернациональном воспитании. Единая интернациональная идеология исходна для первых советских педагогов П.П. Блонского, А.В. Луначарского, Н.К. Крупской. Влияние этого подхода, отслеживается до сих пор в работах современных ученых Н. Поздняковой, Ф. Каллаговой, В. Кучиной, Е.И. Радиной. Работа по ознакомлению детей с народами дружеского социалистического лагеря велась под лозунгами борьбы за мир и интернациональное братство. Интернациональное воспитание школьников, как показал кризис культуры межнациональных отношений в годы распада СССР, было недостаточно адекватным инструментом формирования и гармонизации межэтнических отношений. Наряду с достижениями в развитии и сотрудничестве народов, которые имелись в советский период, курс на унификацию культуры не мог не сказаться на межэтническом взаимодействии народов, живущих в бывшем едином политическом и экономическом пространстве [4].

Таким образом, в работах, посвященных проблемам интернационального воспитания, подчеркивается мысль о необходимости знакомства детей дошкольного и младшего школьного возраста с жизнью, бытом, трудом народов разных национальностей, т. е. совершать некие экскурсионные вылазки в ту или иную этническую культуру. При этом авторы не разрабатывали специальных программ по ознакомлению с национальной культурой. Формы и методы работы были даны на уровне рекомендаций, часто их наполняемость зависела только от осведомленности «педагога-экскурсовода». Специальная подготовка педагога для использования именно этнопедагогического подхода в работе с детьми не рассматривалась. Вхождение ребенка в мир национальной культуры передано в данных работах как частная задача, подчиненная другой основной проблеме – интернациональному воспитанию. Синонимом интернационального воспитания в современной педагогике стало поликультурное воспитание. Г.Д. Дмитриев в 2000 году писал: «Под поликультурностью на самом деле подразумевают полиэтническое или многоэтническое образование, напоминающее в определенной степени недавнее интернациональное воспитание, но никоим образом не многокультурное. Таким образом, происходит то, что в логике называется подменой, общего частным или редуцирование более общей категории до частной» [5, с. 176].

В 20-е годы XX века изучением связи школы с жизнью народа занимались А.С. Макаренко и С.Т. Шацкий. Это тенденция использования идей народной педагогики в системе школьного образования была зафиксирована на всероссийской конференции научных обществ в 1923 году.

В 1927 году создается комиссия при Государственном Русском географическом обществе, которая продолжает дореволюционную школу в области фольклора и этнографии. Инициатором этого начинания была О.И. Капица. Цель этой комиссии: собрание материала по детскому фольклору и быту всех народов, живущих на территории СССР.

В 1926 году профессор Иркутского педагогического института Г.С. Виноградов выпускает книгу с редкостным для того времени названием «Народная педагогика», в которой впервые обосновал научный подход к анализу этого явления. Заслуга Г.С. Виноградова состояла в том, что он «попытался утвердить право существования народной педагогики – (как термина и как явления), дал первое описание этого понятия в советской науке и наметил некоторые основные положения народной педагогики» [2, с. 8]. Впоследствии, группа ученых под руководством профессора Г.С. Виноградова существенно расширила эту тематику, выдвинув изучение народной педаго-

гики и детского фольклора в качестве самостоятельной задачи этнографии и фольклористики.

На первой Всесоюзной конференции по народной педагогике в 1971 году ее участники пришли, наконец, к единому мнению во взглядах на цели, способы и средства народной педагогики [6]. Впервые были сделаны выводы об общности педагогической культуры народов и сделан стержневой шаг к теории народной практики воспитания, собственно к этнопедагогике.

Термин «этнопедагогика» впервые был обозначен в педагогической науке в 1974 году, в монографии Г.Н. Волкова «Этнопедагогика». Г.Н. Волков систематизировал стереотипы и критерии этнического поведения и пришел к заключению, что народная педагогика позволяет адаптировать современные методы обучения и воспитания к специфическим особенностям традиционных культур, а с другой стороны, сохранить и использовать традиционные методы народной педагогики в современных условиях [7].

Только в 1985 году А.П. Сидельковский, продолжая развитие этого направления в педагогической науке, размежевал теорию научной педагогики и «теорию» народной педагогики, практику первой и второй. Сделав неоднозначный вывод о том, что произойдет постепенное слияние народно-педагогической и научно-педагогической систем в целостное общественное воспитание [8]. Вероятно, эта позиция была обусловлена тем, что даже в среде профессиональных педагогов, складывается мнение, что семья как общественный механизм и социальный институт, не способна обеспечить воспитательную функцию общества, что семья для официальной антинациональной идеологии была опасна бесконтрольностью внутренних взаимосвязей, в основе которых лежит принцип филиации.

В 1988 году работа А.П. Сидельковского была подвергнута критике со стороны Е.Л. Христовой, которая отметила, что, несмотря на безусловную заслугу ученого в соотношении этих двух понятий, по-прежнему наблюдается путаница в определении того или иного явления: в частности ограничение народной педагогики только рамками семьи, подмена народного воспитания нецеленаправленным влиянием семьи, идея постепенной замены семейного воспитания общественными т. д. В итоге Е.Л. Христова, как отмечалось нами ранее, разводит две близких, но не совпадающих научных дисциплин – педагогическую этнографию и этнопедагогику, делает вывод о том, что диалог между народной и научной педагогикой приводит к их сближению, но не к их слиянию [2].

В то же время именно А.П. Сидельковский первый в истории российской (тогда советской) педагогической мысли разводит профессиональные и непрофессиональные педагогические знания и педагогическую деятельность.

Отношение к народной педагогике как к педагогике эксплуатированных, «как результату обобщения педагогического опыта необразованной крестьянской семьи» (Песталотци) продолжало превалировать в педагогике эпохи перестройки, т. е. в середине и конце 90-х годов XX века.

Первые исследования народного воспитания, построенного на различиях в быте, культуре разных социальных слоев: крестьян и дворян, рабочих и интеллигенции, принадлежат известному культурологу Ю.М. Лотману. В 1994 году в книге «Беседы о русской культуре» впервые были описаны детские комнаты дворянских семей, их игры и игрушки, прослежены изменения в детской моде, отношений к детям со стороны родителей. По мнению Ю.М. Лотмана, изучение народной культуры и быта по установившемуся делению наук обычно относиться к этнографии, и в этом направлении сделано не так уж мало. Что же касается жизни той среды, в которой жили А.С. Пушкин и декабристы, то она долго оставалась в науке «ничьей землей», в силу определенных предубеждений. В первую очередь это касалось дворянской культуры.

Вопрос о воспитании дворянских детей поднимает в 1995 году в своей работе О.С. Муравьева [9]. Стиль жизни русского аристократа, манера поведения, даже внешний облик несли на себе отпечаток определенной культурной традиции.

О.С. Муравьева описывает методы и приемы, с помощью которых воспитатели стремились развивать в подопечных «нужные» качества. Она прямо указывает на то, что «дворянское воспитание», это, прежде всего, образ жизни, стиль поведения, усваиваемый отчасти сознательно, отчасти бессознательно. Это традиции, которые не обсуждали, а соблюдали.

Сравнение разных стилей воспитания, методов и средств, в зависимости от социальных слоев, воплотилось в учебном пособии К.П. Королевой (1994).

При всех этих положительных моментах, свидетельствующих о переломе однобокого подхода к народной педагогике, как педагогике «трудящихся масс», народная педагогика по-прежнему выглядела как собирание и описание быта и обычаев, прежде всего крестьян, как некое дополнение к научной педагогической мысли.

Таким образом, в советский период (1920-1985 гг.) был собран большой фактический материал о педагогической теории и практике различных народов СССР: украинцев, азербайджанцев, грузин, чувашей, якутов и ряда других народов. Однако при чтении этих работ трудно выделить то, что характерно именно для того или иного народа. Как справедливо отмечает А.В. Мудрик: «...порой создавалось впечатление, что, убрав название народа, получишь почти идентичные тексты» [10, с. 77].

В 60-80-е годы народной педагогикой никто не интересовался на теоретическом уровне, методология ее не определена, поскольку все, что с ней связано, рассматривается «педагогическим Олимпом» как нечто кустарное, подлежащее изучению в лучшем случае в соседней педагогике – культурно-просветительской [4].

В 1980 году Г.А. Комаровой на семинаре, проводившемся в Москве по проблеме «Изучения преемственности этнокультурных явлений», был подведен итог этих изысканий. Поднимая вопрос о понятии «этнопедагогика» в советской этнографической и педагогической науке, Г.А. Комарова делает вывод о том, что все отечественные этнопедагогические «труды описательны и посвящены жизни одного какого-то народа, а поскольку сравнительные исследования отсутствуют, педагогика разных народов выглядит удивительно похожей» [11, с. 211]. «Понятие «этнопедагогика», – писала Г.А. Комарова, – более широкое и емкое, чем «народная педагогика», так как областью изучения этнопедагогики является вся система социализации личности (ребенка, подростка и т. п.), а процесс воспитания, который составляет лишь часть, один из элементов системы социализации – остается предметом изучения народной педагогики» [11, с. 207]. Г.А. Комарова своим определением этнопедагогики, впервые показала взаимосвязь между этнографией детства, термин, предложенный Г.С. Виноградовым, и предметной областью этнопедагогики. Сам термин «этнография детства» получил новую жизнь благодаря разработкам И.С. Кона, который отмечал, что этнография детства должна изучать не только народную педагогику взрослых, но и детскую субкультуру [12].

Анализ русской классической литературы позволяет сделать вывод, что в России люди одной страны жили в разных мирах, духовно не пересекались и соответственно имели разный педагогический опыт, который, безусловно, был народным. И средства воспитания в такой разнородной среде безусловно были разными. «Если в среде крепостных крестьян почти совсем не было грамотных, то дети казаков, старообрядцев умели читать и писать» [4, с. 8].

В «Своде этнографических понятий и терминов» за 1988 год представлено такое определение этнопедагогики: «Этнопедагогика (Anthropology of education) междисциплинарная отрасль знания на стыке этнографии, социологии и педагогики, занимающаяся сравнительным изучением традиционной народной педагогики, способов воспитания детей и самого мира детства, включая детские игры, фольклор и т. д.».

В 1989 году, Г.Н. Волков окончательно определяет этнопедагогику «как историю и теорию (естественного, обыденного, неформального, нешкольного, традиционного)

воспитания», делая вывод о необходимости различения понятия «этническая педагогика» от народной по уровню теоретического обоснования. Он считает, что этнопедагогика объясняет народную педагогику и предлагает пути ее использования в современных условиях, собирает и изучает опыт этнических групп, основанный на многовековом, естественно развивающемся соединении народных традиций [13].

Преемственность между народной и научной педагогикой в конце XX века (1996) анализирует в своей работе А.П. Орлова, указывая что «серьезным основанием для повышения эффективности нравственного воспитания может стать целостная научная теория преемственности народной и научной педагогики» [14, с. 35], под преемственностью она подразумевает «взаимосвязь и взаимодействие педагогических идей (эмпирическая теория) и воспитательного опыта, выработанных народом на протяжении многовековой истории, с основными положениями теории и практики научной педагогики».

Теоретические основы этнической педагогики отстаивает в своей работе 1998 года Г.А. Станчинский, определяя этническую педагогику, как науку которая «изучает закономерности, принципы, формы и методы народного воспитания, как центрального элемента ее предметной области» [15, с. 240].

М. Маденов [16] в 1999 году, вслед за И.Л. Ленским вводит понятие этнопедагогическая публицистика, которая включает в себя литературу по общественно-педагогическим вопросам, раскрывающим идеи и опыт народного, национального воспитания. Нужно отметить, что подобная практика отмечена нами только в одном регионе России, это республика Саха (Якутия), и республике Казахстан. В некоторых работах (З. Цаллагова) подобная практика применяется для работы с документами и постановлениями зарубежных стран и организаций (ЮНЕСКО, ООН), но до настоящего времени этнопедагогическая публицистика не стала предметом теоретических изысканий, и тем более обязательным компонентом предметной области этнопедагогики.

Анализ психолого-педагогической литературы конца 90-х годов XX века начала XXI показал определенную тенденцию в оценке места этнопедагогики в системе образования, начиная от дошкольных учреждений, где чрезмерно увлекаются, по мнению Р.Б. Стеркиной «бутафорией псевдорусского стиля», до профессионального образования, где этнопедагогика рассматривается в первую очередь как компонент национально-регионального раздела образовательного стандарта. Интерес к этнопедагогической культуре народов по-прежнему актуален, на это указывает в частности наш анализ тематики статей журнала «Педагогика». В журнале «Педагогика» по народной педагогике, этнопедагогике, интернациональному, патристическому, гражданскому, многокультурному, поликультурному и т. д. воспитанию с 1937-по 2010 гг. вышло более 100 статей. Их количество и периодичность показывает резкое увеличение публикаций по данной теме, начиная с одной-двух в десятилетие до десяти в год, пик приходится на 90-е годы XX века и начало XXI века, что отражает возросший интерес к народной педагогической культуре.

Краткий исторический обзор терминов и понятий народной педагогики показывает, что с середины 70-х годов XX века, когда появился термин «этнопедагогика», по настоящее время ученые не оставляют попыток сделать собственные заключения по дефиниции этого понятия. На наш взгляд, такое многообразие определений и объяснений термина «этнопедагогика» не обогащает предмет исследования, а только вносит путаницу и рассогласованность в практическую реализацию этнопедагогического подхода, который В.А. Сластенин определял как «единство интернационального (общечеловеческого), национального и индивидуального» [17, с. 292].

Новым в данной работе является преодоление ограниченности и противоречий, связанных с использованием этнопедагогики в профессиональной подготовке учителей,

включая интерпретацию самого термина «этнопедагогика», выявление несоответствия между существующими теоретическими исследованиями данного понятия и реальным использованием данного термина в образовательной практике. Опираясь на основные положения культуротворческого подхода М.М. Бахтина, В.С. Библера, Ю.М. Лотмана, ценностного подхода, на основании которого рассматривается интегративность социокультурной и образовательной среды, формирующей строй личности в транзитивный период современного российского общества (Е.В. Бондаревская, А.А. Бодалев, К.К. Платов); акмеологического подхода, который рассматривает процесс становления человека как

профессионала (А.П. Ситников, А.А. Деркач), взгляды Г.Н. Волкова, Ю.В. Сенько на народную педагогику как феномен гуманизма, мы изложили свою позицию к терминам и понятиям этнопедагогике. Суть ее заключается в том, что этнопедагогика обладает наибольшим потенциалом, для снятия противоречий, существующих между «официальной» и народной педагогикой. Особо следует отметить, что под этнопедагогикой мы не подразумеваем педагогику какого-то конкретного народа, но учитываем, что саморазвитие этноса в современных условиях невозможно без взаимодействия педагогических культур всех народов.

Библиографический список

1. Болбас, В.С. О понятиях и терминах этнопедагогике // Педагогика. – 2001. – № 1.
2. Христова, Е.Л. Народная педагогика: историографические и теоретико-методологические проблемы: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 1988.
3. Этническая педагогика: книга для чтения / сост.: В.А. Пятин, А.М. Трещев, Г.В. Алексеева и др. – Астрахань: Изд-во Астраханского педагогического ин-та, 1995.
4. Концепция государственной национальной политики // Федерация и народы России. – 1996. – № 2.
5. Дмитриев, Г.Д. Многокультурное образование. – М.: Народное образование, 1999.
6. Единство национального и интернационального в коммунистическом воспитании. – Орджоникидзе, 1971.
7. Волков, Г.Н. Этнопедагогика. – Чебоксары: Чувашское книжное изд-во, 1974.
8. Сидельковский, А.П. О диалектике народной и научной педагогике // Социально-этнические основы интернационального воспитания. – Орджоникидзе, 1981.
9. Муравьева, О.С. Как воспитывали русского дворянина. – М., 1998.
10. Мудрик, А.В. Воспитание в системе образования характеристика понятий // Воспитать человека: сборник нормативно-правовых, научно-практических материалов по проблеме воспитания / под ред. В.А. Березиной, О.И. Волжаниной, И.А. Зимней. – М.: Вента-на-Графф, 2002.
11. Комарова, Г.А. О понятии «этнопедагогика» в советской этнографической и педагогической науке // Изучение преемственности этнокультурных явлений. – М., 1980.
12. Кон, И.С. Ребенок и общество: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Академия, 2003.
13. Волков, Г.Н. Концепция национальных школ / Г.Н. Волков, Е.П. Жирков. – М., 1989.
14. Орлова, А.П. Преемственность народной и научной педагогики в развитии теории нравственного воспитания (на материалах русской, украинской, белорусской народной педагогики): автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – М., 1996.
15. Станчинский, Г.А. Теоретические основы этнической педагогики: дис. ... д-ра пед. наук. – СПб., 1998.
16. Маденов, М. Этнопедагогическая публицистика Казахстана в укреплении казахско-русских культурных связей // Актуальные проблемы воспитания и развития личности: теория и практика: Материалы VII конференции молодых ученых / под общ. ред. А.Л. Бугаевой. – М.: Гос НИИ семьи и воспитания, 1999.
17. Педагогика: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов. – М.: Академия, 2004.

Bibliography

1. Bolbas, V.S. O ponyatiyakh i terminakh ehtnopedagogiki // Pedagogika. – 2001. – № 1.
2. Khristova, E.L. Narodnaya pedagogika: istoriograficheskie i teoretiko-metodologicheskie problemih: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. – M., 1988.
3. Ehtnicheskaya pedagogika: kniga dlya chteniya / sost.: V.A. Pyatin, A.M. Tretehev, G.V. Alekseeva i dr. – Astrakhanj: Izd-vo Astrakhanskogo pedagogicheskogo in-ta, 1995.
4. Konceptiya gosudarstvennoy nacionalnoy politiki // Federaciya i narodih Rossii. – 1996. – № 2.
5. Dmitriev, G.D. Mnogokulturnoe obrazovanie. – M.: Narodnoe obrazovanie, 1999.
6. Edinstvo nacionalnogo i internacionalnogo v kommunisticheskom vospitanii. – Ordzhonikidze, 1971.
7. Volkov, G.N. Ehtnopedagogika. – Cheboksari: Chuvashskoe knizhnoe izd-vo, 1974.
8. Sidel'kovskiy, A.P. O dialektike narodnoy i nauchnoy pedagogike // Socialjno-ehtnicheskie osnovih internacionalnogo vospitaniya. – Ordzhonikidze, 1981.
9. Muravjeva, O.S. Kak vospitihvali russkogo dvoryanina. – M., 1998.
10. Mudrik, A.V. Vospitanie v sisteme obrazovaniya kharakteristika ponyatij // Vospitatj cheloveka: sbornik normativno-pravovih, nauchno-prakticheskikh materialov po probleme vospitaniya / pod red. V.A. Berezinoy, O.I. Volzhaninoy, I.A. Zimney. – M.: Venta-na-Graff, 2002.
11. Komarova, G.A. O ponyatii «ehtnopedagogika» v sovetskoy ehtnograficheskoy i pedagogicheskoy nauke // Izuchenie preemstvennosti ehtnokulturnihkh yavleniy. – M., 1980.
12. Kon, I.S. Rebenok i obshchestvo: ucheb. posobie dlya stud. viyss. ucheb. zavedeniy. – M.: Akademiya, 2003.
13. Volkov, G.N. Konceptiya nacionalnihkh shkol / G.N. Volkov, E.P. Zhirkov. – M., 1989.
14. Orlova, A.P. Preemstvennostj narodnoy i nauchnoy pedagogiki v razvitii teorii npravstvennogo vospitaniya (na materialakh russkoy, ukrainsoy, belorusskoy narodnoy pedagogiki): avtoref. dis. ... d-ra. ped. nauk. – M., 1996.
15. Stanchinskiy, G.A. Teoreticheskie osnovih ehtnicheskoy pedagogiki: dis. ... d-ra. ped. nauk. – SPb., 1998.
16. Madenov, M. Ehtnopedagogicheskaya publicistika Kazakhstana v ukreplenii kazakhsko-russkikh kul'turnihkh svyazey // Aktualnihe problemih vospitaniya i razvitiya lichnosti: teoriya i praktika: Materialih VII konferencii molodihkh uchenihkh / pod obth. red. A.L. Bugaevoy. – M.: Gos NII semji i vospitaniya, 1999.
17. Pedagogika: ucheb. posobie dlya stud. viyss. ped. ucheb. zavedeniy / V.A. Slastenin, I.F. Isaev, E.N. Shiyanov. – M.: Akademiya, 2004.

Статья поступила в редакцию 08.07.11

УДК 371.14

Lopuga E.V. THE INDIVIDUAL TEACHER'S HEALTHY LIFESTYLE DESIGNING DURING ADDITIONAL VOCATIONAL EDUCATION. This article contains description of the ways of the teacher's healthy lifestyle forming during additional vocational education. The author shows the training methods with students in designing individual programs of health.

Key words: health, healthy lifestyles, professional development, teachers, and individual programs.

Е.В. Лопуга, преп. АКИПКРО, г. Барнаул, E-mail: ev_lopuga@list.ru

ПРОЕКТИРОВАНИЕ ИНДИВИДУАЛЬНЫХ ПРОГРАММ ЗДОРОВЬЯ ПЕДАГОГОВ В УСЛОВИЯХ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ

Представлен опыт работы с педагогами – слушателями курсов повышения квалификации по разработке индивидуальных программ здоровья и здорового образа жизни.

Ключевые слова: здоровье, здоровый образ жизни, повышение квалификации, педагоги, индивидуальные программы.

Здоровье как необходимое условие профессиональной активности, полноценной жизнедеятельности, повседневного благополучия формируется и проявляется на протяжении всего жизненного пути личности. Современный процесс модернизации образования предъявляет высокие требования к стрессоустойчивости педагогов, способности успешно справляться с длительными физическими, психическими и эмоциональными нагрузками. Эффективность образовательного процесса определяется не только профессиональной компетентностью педагога, но во многом зависит от его психического и физического благополучия, отношения к собственному здоровью и здоровью учащихся.

С целью повышения компетентности педагогов в вопросах здоровьесбережения в Алтайском краевом институте повышения квалификации в рамках образовательной программы дополнительного профессионального образования разработана и реализуется учебная программа «Проектирование индивидуальной программы здоровья педагога». Учебная программа предназначена для усиления ориентации педагогов на сохранение собственного здоровья, ведение здорового образа жизни, развитие профессионально-личностных компетенций в области здоровьесбережения, и включает:

- овладение навыками и умениями выявления и анализа факторов, определяющих индивидуальный уровень здоровья;
- освоение комплексной методики оценки состояния индивидуального здоровья;
- выбор и использование методов и средств сохранения, укрепления и проектирования долгосрочной программы индивидуального здоровья;
- разработка механизмов реализации индивидуальной программы здоровья и здорового образа жизни.

Результатом обучения данному модулю является разработанная самим учителем индивидуальная программа формирования здорового образа жизни. Создание такой программы в ходе обучения основано на учебно-исследовательском проекте по оценке значимости элементов образа жизни педагогов для индивидуального здоровья путём ранжирования ими составляющих собственного образа жизни, что в дальнейшем позволяло выбрать наиболее рациональные и адекватные методы и средства оздоровления.

Для определения значимых элементов использовался принцип репертуарных тестов, где в зависимости от заданных объектов исследования по каким-либо его признакам выделяются наиболее значимые элементы. Подобные методы достаточно объективны для диагностики значимости признаков, выделяемых или заданных для ранжирования и оценки. Кроме того, данные методы дают возможность, как прогнозировать ряд ситуативных моментов проявлений личности, или группы, так и осуществлять дальний прогноз, служить основой для коррекции и развития. Одним из простых и объективных методик

является интегративный тест И. А. Гундарова «Роза качества жизни», предназначенный для оценки индивидуального качества жизни и отслеживания динамики его изменения [1]. Он предлагает определять качество жизни взрослого человека на основе оценки составляющих её элементов.

Нами была предпринята попытка модифицировать данный тест для выявления значимых элементов здорового образа жизни, акцентировав внимание на оценке двух аспектов здорового образа жизни: идеальный (или желаемый) уровень, и реальный уровень, определяемый на момент тестирования.

Элементы здорового образа жизни заданы в виде 8 осей, пересекающихся в центральной точке и имеющих на противоположных векторах оценку исследуемого параметра: идеально-го и реального (рис. 1).

В число оцениваемых элементов здорового образа жизни включены обозначенные на диаграмме цифрами: рациональное питание (1), оптимальная физическая активность (2), умение контролировать дыхание (3), очищение организма (4), достаточная возрастная половая активность (5), знание методов психофизиологической регуляции (6), знание методов снятия стресса (7), положительные эмоции (8).

Тестируемому предлагают оценить значимость вклада каждого показателя в баллах от 0 до 100. В результате в верхней половине диаграммы (сектора 1-8) оказывается картина представления идеального здорового образа жизни, а в нижней половине (сектора 9-16) – реальная картина образа жизни конкретного человека по предлагаемым элементам.

Соотношения «идеального» и «реального» дают значения индекса или степени неудовлетворенности (ИН) по тем или иным элементам образа жизни. При значении индекса 1,0 «идеальное» совпадает с «реальным», при значении индекса менее 1,0 «реальное» превышает «идеальное», если индекс более 1,0 – «реальное» ниже идеального. Таким образом, элемент здорового образа жизни представляется значимым для индивида или группы, если индекс отличается от 1,0 на 0,3. При использовании дополнительных методов математической обработки можно определить значимость элементов здорового образа жизни с учетом различных факторов (возраст, пол, стаж работы по профессии, место жительства и т. п.).

Очевидно, что для устойчивого здоровья нужен баланс всех составляющих образа жизни. Поэтому улучшение здоровья педагога требует интегральной программы, охватывающей все эти составляющие. Ни одна из основных потребностей здоровой жизни не должна отрицаться или переоцениваться. Лучший путь сохранения и укрепления здоровья – создать индивидуальную комплексную программу действий, обеспечивающую эффективный результат.

Нами предпринята попытка адаптировать подходы к составлению индивидуальных программ, предложенные В.А. Лишук и Е.В. Мостковой [2]. Ключевыми подходами к со-

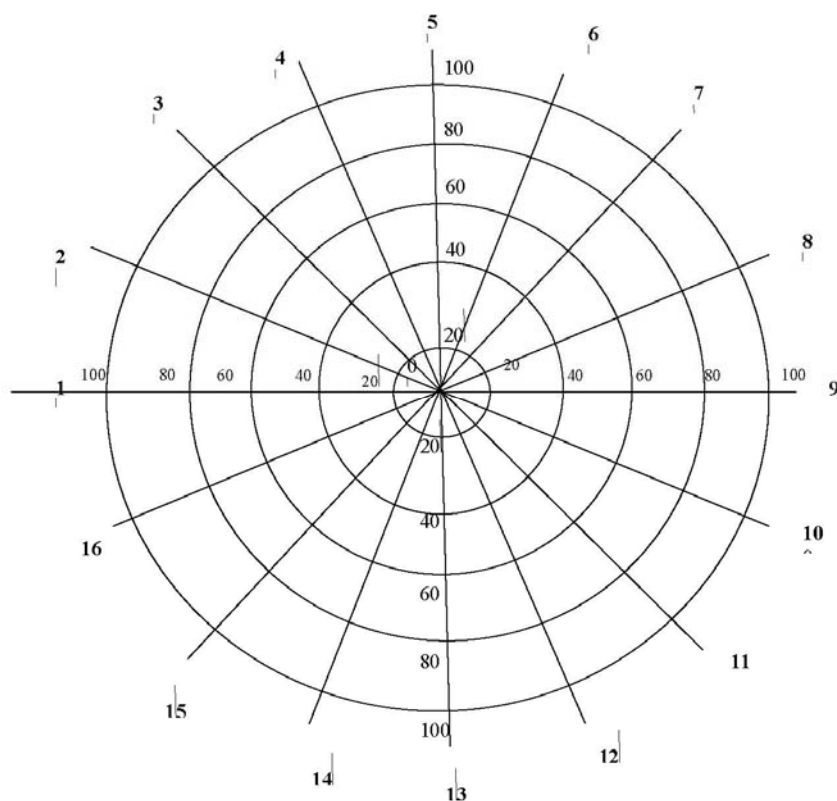


Рис. 1. Диаграмма «Роза Здорового образа жизни»

ставлению подобных программ мы считаем анализ данных самодиагностики, ранжирование приоритетов и ценностей, подбор конкретных рекомендаций с учетом индивидуальных психофизиологических особенностей человека.

Структура программы переориентации педагога на сохранение здоровья и ведение здорового образа жизни включает следующие компоненты:

- подпрограмма улучшения физического состояния;
- подпрограмма рационального питания;
- подпрограмма очищения организма;
- подпрограмма стимулирования иммунитета;
- подпрограмма снятия нервно-психического напряжения;
- подпрограмма улучшения эмоционального состояния.

Предлагаемые подпрограммы разрабатываются с учетом индивидуальных особенностей педагога: уровня здоровья, психофизиологических характеристик, возраста, жизненных целей и других внешних и внутренних факторов. Прежде чем составлять индивидуальную программу сохранения и укрепления здоровья, необходимо оценить его исходный уровень и осуществить прогноз желаемых показателей здоровья.

Анализ индивидуальных характеристик образа жизни педагога позволяет выявить факторы, негативно влияющие на его здоровье и снижающие качество жизни, что существенно помогает при окончательном формировании индивидуальной программы. Сопоставление жизненных целей и ценностей по заданному алгоритму позволяет расставить приоритеты будущей индивидуальной программы с акцентом на сохранение здоровья и здоровый образ жизни. Далее обучающиеся по программе модуля объединяют отдельные компоненты в комплексную программу улучшения индивидуального здоровья.

Выбор методов и средств сохранения, укрепления и коррекции индивидуального здоровья происходит в процессе освоения конкретных методик на разнообразных тренингах и практикумах.

Заключительным этапом проектирования индивидуальной программы здоровья и здорового образа жизни является разработка механизмов ее реализации составление пошагового плана достижения индивидуальных показателей. Для этого определяется, какое время требуется для выполнения всей программы и как вписать ее в распорядок дня. В случае, если нет уверенности, что все компоненты программы могут быть выполненными, следует отдавать предпочтение подпрограммам с наибольшим приоритетом.

В игровой форме обучающиеся «проживают» возможные варианты реализации программы:

- жесткая последовательность действий, расписанная по минутам для тех, кто любит соблюдать четкий график дня;
- четкое разделение по этапам, с планированием каждого этапа, его конечных и промежуточных целей для тех, кто любит планы и руководства, привык ставить перед собой конкретные цели и добиваться результатов;
- мягкое приближение к желаемому («хоть раз в неделю», «больше чем ничего» и т. д.) для «лентяев»;
- максимальное вписывание программы в привычный распорядок дня для самых инертных, тех, кому страшно подумать о переодевании для спортивных занятий, диетах, специальных очищающих процедурах и т. п.

Реализация учебной программы «Проектирование индивидуальной программы здоровья педагога» завершается индивидуальной защитой каждым слушателем курсов собственной программы здорового образа жизни. В течение последующего времени учителя имеют возможность получить дополнительные консультации и провести коррекцию своих действий в программе, участвуя в работе организованного на базе АКППКРО еженедельного клуба «Школа здоровья».

Таким образом, понимание ценности здоровья и необходимости здорового образа жизни у педагогов, анализ факторов и причин, разрушающих здоровье учителя, определяют разработку и реализацию учебной программы в системе повышения

квалификации педагогических работников. Приоритетное направление в решении данной задачи – актуализация восприятия педагогами своего здоровья как важнейшей профессиональной и личностной ценности, изменение отношения к проблеме и формирование активной позиции в отношении сохранения и укрепления собственного здоровья.

Эффективность достижения целей обучения педагогов разработке индивидуальных программ здоровья и здорового образа жизни обеспечена использованием в системе повышения квалификации учителей проектного метода организации учебной деятельности и индивидуально ориентированными методами и средствами обучения.

Библиографический список

1. Гундаров, И.А. Медико-социальные проблемы формирования здорового образа жизни: науч. обзор. / И.А. Гундаров, И.В. Киселев, О.С. Копина. – М., 1993.
2. Лищук, В.А. Девять ступеней к здоровью / В.А. Лищук, Е.В. Мосткова. – М.: Восточная Книжная Компания, 1997.

Bibliography

1. Gundarov, I.A. Mediko-socialnihe problemih formirovaniya zdorovogo ob-raza zhizni: nauch. obzor. / I.A. Gundarov, I.V. Kiselev, O.S. Kopina. – M., 1993.
2. Lithuk, V.A. Devyatj stupeney k zdorovjyu / V.A. Lithuk, E.V. Mostkova. – M.: Vostochnaya Knizhnaya Kompaniya, 1997.

Статья поступила в редакцию 08.07.11

УДК 159.922

Trofimova Yu.V., Efanova M.I., Guryanova T.A. THE COMPARATIVE ANALYSIS OF INITIATIVE AND RESPONSIBILITY OF THE STUDENTS INVOLVED WITH DIFFERENT DEGREE IN THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF THE HIGH SCHOOL. The article is devoted to the comparative analysis of demonstrating initiative and responsibility by the students of humanitarian specialties. The article points out that the students who are differently involved in the educational environment of the high school show different attitude to the situations demanding initiative and responsibility. These students are characterized by different self-appraising of initiative and responsibility, different changes which happen to them during the educational process and others.

Key words: initiative, responsibility, open education, educational recourses, self-development, sovereignty.

Ю.В. Трофимова, канд. психол. наук, доц., с.н.с., АлтГПА, г. Барнаул, E-mail: trofimova_yu@mail.ru;

М.И. Ефанова, канд. психол. наук, доц., АлтГПА, г. Барнаул, E-mail: efanovamariv@mail.ru;

Т.А. Гурьянова, канд. психол. наук, доц. АлтГПА, г. Барнаул, E-mail: guryanova09@mail.ru

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ПРОЯВЛЕНИЙ ИНИЦИАТИВНОСТИ И ОТВЕТСТВЕННОСТИ СТУДЕНТОВ С РАЗНОЙ СТЕПЕНЬЮ ВОВЛЕЧЕННОСТИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНУЮ СРЕДУ*

В статье представлен сравнительный анализ проявлений инициативности, ответственности студентов гуманитарных специальностей вузов. Показано, что у студентов, характеризующихся разной степенью вовлеченностью в образовательную среду вуза, наблюдаются и различия в отношении к ситуациям, требующим проявления инициативности и ответственности, в самооценке инициативности и ответственности, в изменениях, происходящих с ними в процессе обучения и др.

Ключевые слова: инициативность, ответственность, открытое образование, образовательные ресурсы, саморазвитие, суверенность.

Новое время порождает принципиально новый облик профессионала, центральным компонентом которого становятся личностные ресурсы, обеспечивающие способность к самостоятельному, инициативному, осознанному личностному и профессиональному становлению в условиях выбора и жесткой конкуренции, личную ответственность, способность к преодолению возникающих трудностей и к обнаружению в этом возможности для самореализации, саморазвития.

Востребованность нового психологического типа профессионала обусловлена двумя основными фактами. Первый – это социальный заказ, формирующийся и набирающий силу в условиях модернизации общества и экономики, на подготовку профессионала готового и способного к инновационной деятельности [1]. Второй – это особенность демографической ситуации, в которой на фоне снижения численности населения наблюдается и снижение доли населения трудоспособного возраста, что требует необходимости поиска «человеческого»

и инициативность и ответственность, задающие основания для конкурентоспособности современного профессионала.

Вышесказанное отражает проявляющиеся в высшем образовании тенденции, которые акцентируют расширяющийся предмет оценки в подготовленности специалиста: от оценки только образовательного компонента будущего специалиста, к оценке и его знаний, и его личностного ресурса, что, в свою очередь, объясняет и трансформацию задач, встающих перед высшим образованием.

Модернизация российского образования ставит новые акценты и в понимании самого образовательного процесса. Все чаще речь идет о проектировании и психолого-педагогическом сопровождении открытых образовательных сред. [2-3]. Можно согласиться с И.А. Колесниковой в том, что понимание открытости образования постепенно меняется «от поиска вариантов успешного обучения для всех внутри заданного образовательного пространства к поиску форм до-

пуска всех желающих к содержанию образования с постоянно развивающимся объемом. Далее – к снятию границ познаваемого за счет самостоятельного проектирования его содержа-

ния, а именно тех личностных оснований, которые обеспечивают инициацию идей и их продуктивную реализацию. В качестве такого ресурса, на наш взгляд, могут выступать ини-

*Исследование выполнено при финансовой поддержке Российского гуманитарного научного фонда в рамках научно-исследовательского проекта РГНФ («Инициативность и ответственность как формы активности современного студента»), проект № 11-16-22003а/Т.

ния на принципиально новых основаниях» [3, с. 15]. Однако, современная психолого-педагогическая практика показывает, что наличие многообразия, поливариативности, доступности образовательных услуг, предложений, ресурсов не обеспечивает реализацию открытости образования, оставаясь лишь ресурсом, потенциальной возможностью. Открытому образованию нужен человек, способный открываться тем образовательным ресурсам, которые и задают условия построения индивидуального образовательного маршрута, собственной образовательной программы. Таким образом, открытая образовательная среда должна рассматриваться «в ее единстве с человеком, для которого она и является открытым пространством жизни» [2, с. 168]. Именно открытость самого студента по отношению к образовательному пространству, его активная вовлеченность и в образовательную среду, и в образовательный процесс обеспечивает эффективность его профессионального становления. Одним из условий, обеспечивающим открытость образовательной среды студенту, и открытость студента образовательной среде, является характер взаимодействия субъектов образовательного процесса и, прежде всего, взаимодействие в системе «педагог-студент». Взаимодействие студента и педагога, обладает особым порождающим эффектом, в этом взаимодействии студент приобретает опыт проявления инициативности и ответственности, опыт самостоятельности, суверенности, постепенно освобождаясь от сопровождающей роли педагога [2], что говорит об освоении возможности построения самостоятельного взаимодействия с миром (социальным, профессиональным, природным и миром других людей).

Понимая, что открытость образовательной среды будет проявляться в степени вовлеченности в образовательную среду, мы выдвинули *предположение* о том, что у студентов с разной степенью вовлеченности (открытости) в образовательную среду, будут наблюдаться и различия в проявлениях инициативности и ответственности. Для подтверждения выдвинутого предположения, нами было проведено анкетирование, в котором приняли участие 193 студента гуманитарных специальностей вузов алтайского края. По результатам проведенного исследования были сформированы 3 группы студентов. К первой группе мы отнесли, тех участников анкетирования, которые вовлечены в образовательную среду вуза, следовательно, открытые ей. Ко второй группе были отнесены респонденты, которые условно вовлечены в образовательную среду вуза, следовательно, лишь частично открыты ему. В третью группу вошли студенты, которые незначительно вовлечены в образовательную среду вуза, следовательно, условно закрыты этому образовательному пространству. Первую группу участников составило 14,5% участников анкетирования от общего числа респондентов, вторую – 68,9%, и третья группа представлена 16,6%. В данной статье представлен сравнительный анализ результатов анкетирования первой и третьей групп, то есть групп с *полярной вовлеченностью в образовательную среду вуза*.

При анализе полученных данных, первое что обращает на себя внимание, – это отсутствие статистически достоверных различий в оценке ситуаций, где требуется проявление инициативности. Респонденты, как первой группы (89,3%), так и третьей группы (78,2%) отмечали, что положительно относятся к ситуациям, требующим проявления инициативности, указывая, что подобные ситуации их радуют, либо же – скорее радуют, чем огорчают. Только 10,7% респондентов первой группы отметили, что эти ситуации их скорее огорчают, чем радуют. Тогда как 9,4% респондентов третьей группы выразили негативное отношение к ситуациям, требующим проявления инициативности (отвечая, что эти ситуации их, скорее огорчают, чем радуют или огорчают), и 12,5% студентов третьей группы затруднились ответить на вопрос. Таким образом, мы видим, что в целом положительное отношение к ситуациям, требующим проявления инициативности, у студентов, вовлеченных и незначительно вовлеченных в образовательную среду, встречается одинаково часто.

А вот отношение к ситуациям, где требуется проявление ответственности, у студентов анализируемых групп существенно отличается. Респонденты первой группы, для которых характерно вовлеченность в образовательную среду вуза, отмечали: что ситуации, где требуется проявление ответственности, их радуют (21,4% респондентов), либо же скорее радуют, чем огорчают (71,4% респондентов), и только 7,1% респондентов затруднились с ответом. В третьей группе студентов, для которых характерно незначительно вовлеченность в образовательную среду вуза, ответы распределились следующим образом: практически каждый третий (28,1%) респондент этой группы, отмечал, что ситуации, где требуется проявление ответственности, радуют, 40,6% – скорее радуют, чем огорчают. Тогда как, 12,5% респондентов третьей группы высказали негативное отношение к ситуациям, требующим проявления ответственности. Высок процент и тех, кто затруднился ответить на вопрос (18,8% респондентов третьей группы). Использование статистического критерия углового преобразования Фишера, показывает достоверное различие по положительному полюсу вариантов ответов (это радует и скорее радует, чем огорчает) и $\phi^* = 2.496$, ($p < 0,01$). Делая вывод, можно отметить, что достоверно чаще студенты первой группы выражают положительное отношение к ситуациям, в которых требуется проявление ответственности.

Интересными являются данные самооценки инициативности и ответственности в разрезе анализируемых нами групп. Анализ результатов показывает, что у 75% респондентов первой группы самооценка инициативности находится в пределах от 6 до 8 баллов, а у 25% студентов – в пределах от 3 до 5 баллов. В третьей группе обнаружилось другое процентное соотношение: так самооценка инициативности находится в пределах от 1 до 5 баллов у 40,6% студентов данной группы, и у 53,1% – в пределах от 6 до 8 баллов, а 6,3% респондентов данной группы вообще затруднились с ответом. Для оценки различий в распределении самооценок респондентов двух групп нами был использован статистический критерий Манна-Уитни, который указывает на то, что самооценка инициативности достоверно выше ($U_{\text{эмп}} = 331$, $p < 0,05$) у студентов, вовлеченных в образовательную среду (первая группа), чем у студентов, незначительно вовлеченных в образовательную среду вуза (третья группа).

Достоверных различий в самооценке ответственности студентов анализируемых нами групп выявлено не было, однако, некоторые качественные различия установлены. Из анализа видно, что у 91,7% респондентов первой группы самооценка ответственности находится в пределах от 6 до 9 баллов, а у 8,3% – в пределах от 3 до 5 баллов. В третьей группе обнаружилось другое процентное соотношение: так самооценка ответственности находится в пределах от 3 до 5 баллов у 16,1% студентов данной группы, а в пределах от 6 до 8 баллов у 83,9% студентов.

Сложилось достаточно интересное соотношение результатов: ситуации, связанные с необходимостью проявления инициативы, воспринимаются студентами обеих анализируемых групп в целом положительно, и существенно не различаются, а самооценка инициативности достоверно выше в первой группе. С другой стороны, достоверно различаются группы по отношению к ситуациям, требующим проявления ответственности, но самооценка ответственности у представителей данных групп существенно не различается. Данные факты, наверно, можно объяснить тем, что для периода обучения в вузе вообще характерно проявление инициативности, но сам характер и степень включенности в образовательную среду по-разному актуализирует проявление и инициативности, и ответственности. Чем более человек включен в образовательную среду, тем больше у него оснований для проявления инициативности (что сказывается на самооценке инициативности) и тем положительней воспринимается ситуация ответственности. Чем менее человек включен в образовательную среду, тем меньше у него оснований для проявления инициативности (что также сказывается на самооценке инициативности) и тем

сложнее проявлять ответственность, но при этом студенты могут оценивать себя как потенциально ответственных.

Анализируя частоты проявления инициативности в различных сферах жизни (в анкете предлагался перечень жизненных сфер), нами анализировались: положительный полюс, представленный вариантами ответа «всегда» или «часто», и отрицательный полюс, заданный вариантами ответа «иногда» или «никогда». Применяя статистический критерий углового преобразования Фишера, было установлено, что студенты первой группы достоверно чаще проявляют инициативность, чем студенты третьей группы по таким сферам как: «учебная деятельность» ($\phi^* = 2.686$, $p < 0,01$), «участие в общественной жизни вуза» ($\phi^* = 3.385$, $p < 0,01$), «участие в творческой жизни вуза» ($\phi^* = 3.111$, $p < 0,01$), «волонтерство, благотворительность» ($\phi^* = 1.679$, $p < 0,05$). Достоверных различий по частоте проявлений инициативности между данными анализируемых групп выделено не было по следующим жизненным сферам: «работа (подработка)», «межличностные отношения (друзья, знакомые)», «семья, быт (самообслуживание)», «здоровье» и др.

Анализируя частоту проявления ответственности в различных сферах жизни (перечень жизненных сфер в анкете представлен такой же, как и при оценке степени проявления инициативности в различных сферах жизни), нами также анализировались: положительный полюс, представленный вариантами ответа «всегда» или «часто», и отрицательный полюс, заданный вариантами ответа «иногда» или «никогда». Применяя статистический критерий углового преобразования Фишера, было установлено, что студенты первой группы достоверно чаще проявляют ответственность, чем студенты третьей группы по таким сферам как: «учебная деятельность» ($\phi^* = 3.745$, $p < 0,01$), «участие в общественной жизни вуза» ($\phi^* = 2.769$, $p < 0,01$), «участие в творческой жизни вуза» ($\phi^* = 3.134$, $p < 0,01$), «здоровье» ($\phi^* = 2.024$, $p < 0,01$). Достоверных различий в частоте проявлений ответственности между анализируемыми группами выделено не было по следующим сферам: «работа (подработка)», «межличностные отношения (друзья, знакомые)», «семья, быт (самообслуживание)» и др. Таким образом, мы видим, что частота проявлений инициативности и ответственности у студентов гуманитарных специальностей различается, в основном, в сферах, связанных с обучением.

Интересными являются и результаты ответов на вопрос: «Какое количество из предлагаемых Вами проектов, идей, начинаний в учебной деятельности Вам удалось полностью реализовать?». В первой группе студентов, вовлеченных в образовательное пространство вуза, ответы распределились следующим образом: 17,9% испытуемым удалось реализовать полностью из предлагаемых ими «более 60%» проектов, идей в учебной деятельности, 57,1% респондентов — только «от 30% до 60%» инициированных ими проектов, идей. Каждый четвертый (25%) указал, что удалось реализовать «менее 30%» инициированных ими проектов, идей, начинаний. В третьей группе студентов, условно вовлеченных в образовательное пространство вуза, ответы распределились только между двумя вариантами, так, 53,1% студентов указали, что им удалось реализовать только «от 30 до 60%» инициированных ими проектов, идей в учебной деятельности, 46,9% студентов реализовали «менее 30%» инициированных ими проектов, идей в учебной деятельности. В третьей группе ни один студент не указал, что ему удалось реализовать «более 60%» инициированных им проектов в учебной деятельности. Применяя статистический критерий углового преобразования Фишера, установлено, что достоверно чаще вариант ответа «менее 30%» ($\phi^* = 1,785$, $p < 0,05$) встречается в третьей группе. Собственно эти данные говорят о большей результативности учебной деятельности студентов первой группы.

Анализируя основные трудности, возникающие при реализации инициатив, можно отметить, что как для первой группы, так и для второй группы характерны схожие трудности, но на эти трудности указывает разное количество участ-

ников анкетирования. Так, большее количество студентов первой группы указало на такие трудности, как (трудности указаны в порядке убывания частоты встречаемости): «нуждаюсь в поддержке других людей, чтобы начать выполнение дела» (42,9% от количества респондентов первой группы), «переживаю из-за возможного осуждения, порицания» (39,3%), «недооцениваю свои ресурсы» (35,7%), «не могу справиться с возникающим напряжением» (35,7%), «трудно решиться сделать первый шаг» (32,1%). Большее количество студентов третьей группы указало на такие трудности, как (трудности указаны в порядке убывания частоты встречаемости): «недооцениваю свои ресурсы» (43,8% от количества респондентов третьей группы), «нуждаюсь в поддержке других людей, чтобы начать выполнение дела» (37,5%), «переживаю из-за возможного осуждения, порицания» (28,1%), «трудно решиться сделать первый шаг» (38,1%), «не могу справиться с возникающим напряжением» (28,1%).

Особое внимание при анализе интервью нами было уделено тем изменениям, которые происходят со студентами в процессе обучения. Принято выделять два критерия растущей ответственности: расширение поля деятельности и уверенность. В связи с этим мы предложили студентам оценить те изменения, которые происходят с ними в процессе обучения. Изменения, происходящие с участниками образовательной среды, мы попытались представить, в виде следующей последовательности, которая формировалась по мере уменьшения частоты упоминаний о характере изменений, возникающих у студентов в процессе обучения. Так, студенты первой группы указывают, что у них: увеличивается количество дел, в которых я могу рассчитывать только на свои силы (57,1%), увеличивается уверенность в своих силах (53,6%), увеличивается количество учебно-профессиональных задач, которые я могу решать самостоятельно (35,7%), увеличивается количество дел, в которые я с охотой включаюсь (32,1%), увеличивается время настройки на работу (14,3%), увеличивается потребность в оценке со стороны выполненных заданий (14,3%), увеличивается количество свободного времени (3,6%). Тогда как студенты третьей группы отмечают, что для них характерны следующие изменения: увеличивается количество дел, в которых я могу рассчитывать только на свои силы (52,3%), увеличивается уверенность в своих силах (37,5%), увеличивается потребность в оценке со стороны выполненных заданий (28,1%), увеличивается время настройки на работу (18,8%), увеличивается количество дел, в которые я с охотой включаюсь (15,6%), увеличивается количество учебно-профессиональных задач, которые я могу решать самостоятельно (12,5%), увеличивается количество свободного времени (6,3%). Таким образом, мы видим, что у студентов третьей группы, незначительно вовлеченных в образовательную среду, в целом встречаются признаки, затрудняющие проявление ответственности, так, у каждого третьего увеличивается потребность в оценке со стороны выполненных заданий и у каждого второго увеличивается время настройки на работу.

Заслуживает особого внимания анализ удовлетворенности разными аспектами образовательного процесса. Использование статистического критерия Манна-Уитни, позволило зафиксировать отсутствие достоверных различий в оценке удовлетворенности по следующим аспектам образовательного процесса: «удовлетворенность взаимодействием с одноклассниками» (среднее значение по первой группе составило 6,46, а по третьей группе — 5,78); «удовлетворенность обеспеченностью необходимой литературой» (среднее значение по первой группы — 5,52, а по третьей группе — 4,53). Достоверно выше удовлетворенность первой группы студентов, вовлеченных в образовательную среду, по сравнению с третьей группой, по следующим аспектам образовательного процесса: «содержание и качество получаемых знаний» ($U = 161$ при $p < 0,001$), «взаимодействие с педагогами в рамках учебной деятельности» ($U = 174,5$ при $p < 0,001$), «взаимодействие с педагогами во внеучебной деятельности» ($U = 254,5$ при $p < 0,004$), «методы преподавания» ($U = 254,5$ при $p < 0,004$), «интенсивность использования методов активного социально-

психологического обучения» ($U = 167,5$ при $p < 0,001$), «использование и применение информационно-коммуникационных технологий» ($U = 235,5$ при $p < 0,002$), «разнообразие форм работы» ($U = 170,5$ при $p < 0,001$), «материально-техническая база» ($U = 181,5$ при $p < 0,001$), «доступность информации о происходящих в ВУЗе мероприятиях» ($U = 258,5$ при $p < 0,005$), «научно-исследовательская деятельность» ($U = 129,0$ при $p < 0,001$), «возможность участвовать в творческой деятельности» ($U = 238,5$ при $p < 0,003$). Три сферы, которые характеризуются самой высокой удовлетворенностью, для первой группы – это сферы: «взаимодействие с педагогами в рамках учебной деятельности» (среднее значение – 7,39), «научно-исследовательская деятельность» (7,07), «содержание и качество получаемых знаний» (6,71). Три сферы, которые характеризуются самой высокой удовлетворенностью, для третьей группы – это сферы: «взаимодействие с одногруппниками» (среднее значение – 5,78), «взаимодействие с педагогами в рамках учебной деятельности» (4,84), «возможность участвовать в творческой деятельности» (4,81). Мы видим: удовлетворенность первой группы связана с учебными сферами, тогда как сферы высокой удовлетворенности для третьей группы в большей мере связаны с процессом общения, взаимодействия.

Оценка удовлетворенности образовательным процессом в целом, данная студентами первой и третьей групп достоверно различается, на что указывает статистический критерий Манна-Уитни ($U = 167$ при $p < 0,001$). Рассматривая качественные значения, можно отметить, что 92,9% респондентов первой группы и 62,5% третьей группы, характеризуя удовлетворенность образовательным процессом, выбирают оценки от 5 до 9 баллов. Тогда как оценки от 0 до 4 баллов, выбирают только 7,2% респондентов первой группы и 37,5% третьей группы. Это находит отражение и в показателе среднего значения, так, в первой группе он составляет 6,93, в третьей группе – 4,91.

Результаты по оценке возможной степени влияния студентов на образовательный процесс, заставляют задуматься. Достоверных различий между данными анализируемых групп обнаружено не было. Однако качественный анализ позволяет

отметить, что студенты обеих анализируемых групп оценивают возможную степень влияния на образовательный процесс недостаточно высоко. Так, среднее значение возможного влияния на образовательный процесс в первой группе составляет 4,96, а в третьей группе 4,69. Рассматривая качественные значения, можно отметить, что 67,9% респондентов первой группы и 59,4% третьей группы, характеризуя степень своего влияния на образовательный процесс, выбирают оценки от 5 до 9 баллов. Тогда как оценки от 0 до 4 баллов выбирают уже 32,1,0% респондентов первой группы и 40,6% третьей группы. Это может говорить либо о недостаточной чувствительности образовательного пространства вуза к потребностям студентов, либо же о неготовности самих студентов к грамотной формулировке своих потребностей в плане необходимых изменений в образовательном процессе.

Таким образом, анализ данных позволяет говорить о том, что студенты, характеризующиеся выраженной вовлеченностью в образовательную среду вуза, по сравнению со студентами, незначительно вовлеченными в образовательную среду вуза, чаще выражают положительное отношение к ситуациям, в которых требуется проявление ответственности, а также наличием более высокой самооценки инициативности. Они чаще проявляют инициативность и ответственность в учебной деятельности, в общественной и творческой жизни вуза. Для них характерно большее количество реализованных идей, проектов, планов, инициированных в учебной деятельности; большая удовлетворенность образовательным процессом. Таким образом, наше предположение о том, что у студентов с разной степенью вовлеченности (открытости) в образовательный процесс будут наблюдаться различия в проявлениях инициативности и ответственности нашло эмпирическое подтверждение. Полученные данные также акцентируют необходимость поиска форм организации образовательного пространства, которые бы обеспечивали вовлеченность студентов в образовательную среду вуза, которая, в свою очередь, является условием формирования инициативности и ответственности.

Библиографический список

1. Ключко, В.Е. Психология инновационного поведения / В.Е. Ключко, Э.В. Галажинский. – Томск: ТГУ, 2009.
2. Краснорядцева, О.М. Психолого-образовательное сопровождение подготовки специалиста // Вестник Томского государственного университета. – 2007. – № 305.
3. Колесникова, И.А. Открытое образование: перспективы, вызовы, риски // Высшее образование в России. – 2009. – № 7.

Bibliography

1. Klochko, V.E. Psikhologiya innovatsionnogo povedeniya / V.E. Klochko, Eh.V. Galazhinskiy. – Tomsk: TGU, 2009.
 2. Krasnoryadceva, O.M. Psikhologo-obrazovatel'noe soprovozhdenie podgotovki specialista // Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta. – 2007. – № 305.
 3. Kolesnikova, I.A. Otkryitoe obrazovanie: perspektivih, vihzovih, riski // Vihs-shee obrazovanie v Rossii. – 2009. – № 7.
- Статья поступила в редакцию 08.07.11*

УДК 378.013

Butirin V.N. DEVELOPMENT OF THE SUBJECTS' CONTENT FOR PREPARATION OF SPECIALISTS IN A TECHNICAL INSTITUTION OF HIGHER EDUCATION. The article describes the requirements to the modern specialists in the system of post-industrial development of modern society. The model of such development is presented in the article. This model has its reflection in the activity module of specialists' preparation in the process of his educational activity in an institution of higher education. The module consists of subject cycles determined by government standards. For the purpose of reinforcement of the efficiency of connections of different subjects, which form the open system of the specialist's knowledge for he could apply it in his production and practical activities, the article gives the description to the range of pedagogical conditions necessary for the existence of such connections. The range has been experimented and introduced into the educational process in Northeastern State University, Magadan.

Key words: model of the modern specialist, specialist's activity module, applied-research discipline's foundation, subject cycles, open system of knowledge, horizontal and vertical connections of different subjects.

В.Н. Бутырин, доц. каф. прикладной механики Северо-Восточного государственного университета, г. Магадан, E-mail: butirin.vladimir@rambler.ru

РАЗРАБОТКА ПРЕДМЕТНОГО СОДЕРЖАНИЯ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТА В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ

В настоящей статье описаны требования к современному специалисту в системе постиндустриального развития современного общества, показана его модель. Эта модель отражается в деятельностном модуле подготовки специалиста в процессе его учебной деятельности в вузе при освоении фундамента отраслевой науки, состоящего из предметных циклов дисциплин, определенных государственными стандартами. Для усиления эффективности межпредметных связей, формируемых открытую систему знаний, способную в дальнейшем применять специалистом в производственной и практической деятельности, в статье показана совокупность педагогических условий таких связей, которая проверена экспериментально и внедрена в учебный процесс в СВГУ г. Магадана.

Ключевые слова: модель современного специалиста, деятельностный модуль специалиста, фундамент отраслевой науки, предметные циклы дисциплин, открытая система знаний, горизонтальные и вертикальные межпредметные связи.

Уровень образованности населения является одним из ее наиболее значимых конкурентных преимуществ в мировой экономике. Сохранение и поддержание динамичного развития образовательной сферы является залогом динамичного социального и экономического развития страны.

Конечную цель образования можно представить в виде проектируемой модели специалиста. Это понятие включает не только профессиональные качества, но и такие личностные качества, как физическое, психическое и нравственное здоровье, образованность, общекультурную грамотность [1, с. 27].

Если говорить о профессиональной стороне модели специалиста, то, помимо квалификационных требований, разработанных в государственных стандартах, она включает в себя такие характеристики:

1. интеллектуальную компетентность, под которой понимается особый тип организации знаний – структурированность, категориальность и обобщенность, гибкость и оперативность в анализе ситуаций, что обеспечивает возможность принятия эффективных решений в определенной сфере деятельности;

2. интеллектуальную инициативу – свойство целостной личности, представляющее собой органическое единство познавательных и мотивационных устремлений, готовность выйти за пределы заданного и развить нестимулированную извне интеллектуальную деятельность;

3. самоорганизацию, которая предполагает анализ ситуации, постановку задачи, планирование и прогнозирование возможных результатов и последствий собственных действий, самоконтроль и оценку эффективности своих решений на основе саморефлексии;

4. саморегуляцию, означающую умение свободно управлять собственной интеллектуальной деятельностью, способность фиксировать изменения в себе, понимание и использование механизмов культурной самокоррекции.

Общегуманитарная подготовка в профессиональном образовании исходит из высоких требований, предъявляемых к личности выпускника высшего учебного заведения. Выпускник высшей школы, где бы он ни работал по окончании вуза, должен создавать вокруг себя микроклимат культуры и духовности, иметь широкий кругозор и высокий уровень сознания, обладать качествами организатора и воспитателя.

Исходя из выше сказанного, разработаны требования, предъявляемые к модели современного специалиста:

- понимание сущности и социальной значимости своей специальности;
- следование этическим и правовым нормам общества;
- наличие аксиологических устремлений, то есть идеалов, ценностей, приоритетов, мотиваций;
- знание законов межличностного общения и умения использовать их на практике;
- способность принимать решения и нести за них ответственность;

- наличие чисто человеческих, гуманных побуждений – чувства справедливости, сочувствия, готовности помочь, любви к семье, уважение к ближним, коллегам;
- «непроизводственные» резервы личности – патриотизм, следование законам здорового образа жизни, умение создать благоприятный психологический климат в коллективе, участие в общественной жизни, работоспособность [2, с. 23].

Такая модель специалиста реализуется в деятельностной модели его подготовки. Целостное содержание профессионального труда, представленное как система профессиональных проблем, задач и функций, выражается в системе учебных проблем, задач и ситуаций, наиболее приближенных к профессиональным. Это позволяет задать единую логику построения и развертывания в обучении не только каждой отдельной дисциплины, но и содержания всей подготовки специалиста в вузе.

В качестве единицы, задающей переход от профессиональной деятельности к учебной, от реальных задач и проблем к аудиторным принимается деятельностный модуль специалиста.

Деятельностный модуль специалиста отражает в себе модель современного специалиста, формируемую в процессе его учебной деятельности в вузе. Модуль – это не совокупность знаний, умений, навыков, а некоторое системное качество специалиста, обеспечивающее ему возможности эффективного решения профессиональных задач и проблем [2, с. 21].

Согласно принципам деятельностного модуля специалист должен приобрести в процессе обучения в вузе следующие, так называемые, ключевые компетенции:

1. осуществлять системный анализ проблемной, производственной и жизненной ситуаций;
2. выявлять из неопределенной проблемной ситуации задачи и корректно их формулировать;
3. видеть, точно оценивать противоречия и целенаправленно разрешать их, принимая нестандартные решения;
4. генерировать оригинальные идеи и решения;
5. выдвигать гипотезы;
6. адекватно формулировать «идеальный конечный результат»;
7. искать и взвешивать многовариантные решения творческой задачи или проблемы;
8. сознательно преодолевать собственную инерцию мышления, то есть, отходить от однажды выбранного взгляда на проблему;
9. вести целенаправленный поиск необходимой научно-технической информации по проблеме [3, с. 104].

Деятельностный модуль включает в себя теоретическую, практическую, методологическую и социальную составляющие. Они задают предметное содержание подготовки специалиста в так называемом фундаменте отраслевых наук, отобранных в государственных образовательных стандартах

по специальностям, обеспечивают процесс взаимосвязанной деятельности преподавателя и студентов, а так же взаимосвязи изучаемых учебных предметов.

Технология учебного процесса в техническом вузе такова, что фундамент отраслевой науки состоит из трех структурных единиц учебных дисциплин (рис.1).

Общеуниверситетские дисциплины или естественно-научный цикл дисциплин – это единое образовательное ядро, общее для всех направлений подготовки, отнесенных к данной образовательной области, в частности к области техники и технологии. Сюда входят дисциплины, которые называются циклом гуманитарных и социальных, экономических и организационно-управленческих естественнонаучных и математических дисциплин. Эти дисциплины относятся в равной мере ко всем направлениям в области техники и технологии, образуя инвариантное ядро образовательной области. Среди них отдельного упоминания заслуживают дисциплины, относящиеся к естественнонаучному и математическому циклам. В общеуниверситетский перечень входит лишь его инвариантная часть, безотносительная к какому бы то ни было направлению.

Межкафедральные дисциплины или дисциплины направления на специальность – это единое, совместно с общеуниверситетскими дисциплинами, образовательное ядро, общее для всех образовательных программ, входящих в данное на-

правление. Это дисциплины, которые принято называть «общепрофессиональными дисциплинами», «общетехническими дисциплинами» или «дисциплинами направления». Они образуют инвариантное ядро направления или отрасли то есть, инвариантную часть учебного плана, безотносительную к какой бы то ни было специальности.

Специальные дисциплины. Ими конкретизируется содержание подготовки по избранной специальности отрасли. Перечнем и содержанием специальных дисциплин определяется уникальное содержание специальности. Эти дисциплины образуют инвариантное ядро специальности [4, с. 42,46].

Причем, не овладев последовательно знаниями общеуниверситетских дисциплин и дисциплин направления на специальность, которые контекстно являются качественной базой (инструментарием) для дальнейшей подготовки и работы, невозможно в полной мере овладеть специальными дисциплинами и стать специалистом, обладающим способностями, предъявляемым к современному инженеру в условиях постиндустриального развития общества. База будет являться качественной тогда, когда все дисциплины будут взаимосвязаны как внутри структурной единицы – горизонтальные взаимосвязи, так и между общеуниверситетскими и специальными дисциплинами – вертикальные взаимосвязи (см. рис. 1).



Рис. 1. Фундамент отраслевой науки и ее составные части

Таким образом, актуализируется проблема межпредметных взаимосвязей как фактора повышения качества подготовки инженерных кадров. Столь пристальное внимание общества к данной проблеме связано и с возрастанием потенциальных возможностей технических знаний. Как отмечает В.П. Карасев, интеграционные процессы в сфере технических наук проявляются в двух аспектах: а) технические объекты, их конструирование и воспроизведение становятся все более системными; б) сами технические знания становятся сферой производства [5]. Последний аспект напрямую влияет на интеграционные процессы, наблюдаемые в сфере технического образования.

В настоящее время во многих вузах функционируют традиционные формы обучения, где господствует предметный подход в процессе обучения. Существующая при этом ориентировка исключительно на внутреннюю логику саморазвития науки, абстрагирование от возможных взаимосвязей и внешних влияний привело к негативным последствиям, в результате которых даже у выпускников с высокой академической успеваемостью готовность к решению задач профессиональной деятельности появляется после нескольких лет практической работы [6]. Объективно достаточные знания учебных предметов специалисты затрудняются перенести на решение конкретных производственных задач. Таким образом, мы имеем дело с противоречием, возникающим между фактическим знанием и неумением его использовать в производственной деятельности. Это противоречие порождает проблему переноса знаний. По словам В.И. Загвязинского, «источником

проблемы являются узкие места, затруднения, конфликты, рождающиеся в практике» [7, с. 71]. Одним из таких «узких мест» является перенос знаний. Решение проблемы переноса знаний, а значит и снятие указанного противоречия связано с разработкой таких педагогических условий, при которых в полной мере могут осуществляться межпредметные взаимосвязи. Это в свою очередь сформирует у студентов и специалистов «открытую» систему знаний, способную в дальнейшем применять ее в производственной и практической деятельности.

Основой формирования такой системы знаний выступает знаково-контекстное или просто контекстное обучение [8, с. 22]. Это обучение, в котором с помощью всей совокупности педагогических условий и системы дидактических форм, методов и средств моделируется предметное и социальное содержание будущей профессиональной деятельности специалиста, а усвоение абстрактных знаний как знаковых систем наложено на канву этой деятельности.

Ориентация студента на будущее содержание профессиональной деятельности наполняет его деятельность личностным смыслом. В этих условиях студент сознательно строит свое поведение, связывая прошлое (информация, ранее составлявшая содержание обучения), настоящее (деятельность по усвоению содержания образования в данный момент), с будущим (использование знаний в функции средства регуляции предстоящей деятельности). В контексте прошлого и будущего появляется смысл и настоящего, обуславливающий

его активную позицию, личностное включение в процессы познания.

Концепция контекстного обучения заключается в том, что усвоенные в процессе обучения знания, умения и навыки, выступающие в процессе обучения как предмет труда студента, в профессиональной деятельности уже выступают средством решения производственных задач специалиста, с совершенно иным предметом деятельности. Поэтому, с позиций контекстного обучения предлагается рассматривать не два ведущих вида деятельности студента и специалиста (учения и труда), а два разных этапа развития одной и той же деятельности. На первом этапе субъект учения, проявляя определенные виды активности, овладевает необходимыми для труда знаниями и практическими действиями. На втором – эти знания и практические умения выступают средством регуляции реальной профессиональной деятельности [8, с. 58]. Отличие этих этапов в том, что они наполняются различными потребностями и мотивами. А осваиваемое средство труда получает развитую практику своего применения в логике предмета той или иной профессиональной деятельности.

Единицей деятельности в контекстном обучении для преподавателя и студента является конкретная ситуация в ее предметной и социальной неоднозначности и противоречивости. В такой ситуации содержание образования, задавая систему интеллектуальных и социальных отношений субъектов образовательного процесса (преподавателей и студентов), составляет объективную предпосылку зарождения мышления обучающегося. Выполняя в ходе анализа и разрешения ситуации предметные действия и нормы поведения людей, студент, в деятельности, направленной на усвоение содержания образования, формируется как специалист и как член общества.

Таким образом, в контекстном обучении студент ставится в позицию субъекта и учебной и будущей профессиональной деятельности. Такой тип обучения требует реализации следующих принципов: последовательного моделирования в формах учебной деятельности студентов целостного содержания и условий профессиональной деятельности специалиста; связи теории и практики; совместной деятельности; активности личности; проблемности; единства обучения и воспитания. В технологии контекстного обучения получает содержательное отражение интеграция образования, производства и науки.

Концепция знаково-контекстного обучения отражает деятельностную модель специалиста в деятельности модели его подготовки. Содержание профессионального труда специалиста в этой модели, представленная как система профессиональных проблем, задач и функций, выражается в системе учебных проблем, задач и ситуаций, непрерывно приближающихся к своему прототипу.

Для того чтобы обеспечить взаимосвязь и взаимопроникновение гуманитарных, общетехнических и специальных дисциплин и, как следствие, создание системного эффекта высшего технического образования, необходимо ввести специальные дидактические принципы и процедуры на различных стадиях содержания инженерного образования. В соответствии с принятыми в дидактике принципами эти процедуры должны охватить содержательную часть ГОСа, рабочую программу и заканчиваться все это должно конкретным учебным материалом [9, с. 37].

Таковыми специальными дидактическими принципами содержания инженерного образования являются:

1) фундаментализация образования как усиление научной и методологической подготовки обучающихся, расширение профилей профессиональной подготовки, использование общеобразовательных компонентов в образовательных программах, так как только фундаментальное образование дает такие знания, которые не устаревают с течением времени, помогают ориентироваться в любой новой среде и являются универсальными по существу [10, с. 14];

2) модульность обучения как способ устранения противоречия между предметно-дисциплинарным представлением содержания образования с одной стороны и необходимостью

интеграции знаний, усваиваемых обучающимися в процессе обучения – с другой;

3) деятельностная направленность образования, которая обеспечивается интеграцией теоретических знаний студентов с их практическими потребностями, ценностными ориентирами;

4) субъект – субъектность педагогических взаимодействий взамен субъект – объектным взаимоотношениям;

5) единство образования и жизни;

6) персонификация обучения, обеспечивающая необходимость рассмотрения человека не только в качестве личности, но и в качестве уникальной природной системы. Человек как природное явление с определенным набором задатков и способностей;

7) саморазвитие личности обучающегося [11, с. 55].

Следуя этим принципам, мы предлагаем совокупность организационно-педагогических условий, при которых становится возможным создание системного эффекта высшего технического образования на основе глубоких межпредметных взаимосвязей:

1) интеграция содержания образования на основе модульного принципа обучения будущих специалистов;

2) введение блока синтезирующего повторения при изучении текущего предмета;

3) разработка ведущими преподавателями качественных предметных

учебно-методических комплексов на основе контекстного обучения

(учебников, учебных пособий, учебно-методических пособий и

указаний, плакатов);

4) формирование мотивов к самостоятельной и исследовательской работе студентов как условие осуществления

глубоких межпредметных связей в процессе такой работы [12].

В соответствии с задачами исследования и на основе концептуальных положений и принципов проектирования, соблюдения целостности содержания образования и процесса обучения, выявления специфических особенностей образовательного пространства нами предлагается модель реализации в учебном процессе организационно-педагогических условий взаимосвязи между общеобразовательными, общетехническими и специальными дисциплинами в техническом вузе.

Модель может быть представлена в двух вариантах:

1. Неразветвленная модель. При такой модели должны существовать тесные, органические межпредметные взаимосвязи, обусловленные целостностью окружающего мира, предельно дифференцированного для удобства его изучения. Это так называемые горизонтальные межпредметные взаимосвязи, существующие на стадии когнитивного ориентирования [13, с. 202], изучения общеуниверситетских дисциплин (дисциплин гуманитарного, социального и экономического цикла), а так же на начальном этапе изучения дисциплин естественнонаучного цикла.

2. Разветвленная модель. Эта модель предусматривает приобретение студентами на стадии изучения общеуниверситетских дисциплин базовых знаний об окружающем мире, умений и навыков во всем профессиональном поле деятельности со существующими здесь своими горизонтальными межпредметными взаимосвязями. В течении следующей стадии обучения происходит углубленное и расширенное изучение отдельных разделов, тем, положений, изученных на стадии изучения общеуниверситетских дисциплин (со своими горизонтальными межпредметными взаимосвязями), необходимых не столько для изучения специальных дисциплин, сколько для приобретения ключевых компетенций. На этой стадии обучения наряду с горизонтальными межпредметными взаимосвязями очень важную роль приобретают вертикальные межпредметные взаимосвязи между отдельными разделами,

темами, положениями дисциплин естественнонаучного цикла, их глубокой проработкой на стадии изучения общетехнических дисциплин для приобретения профессиональных компетенций на стадии изучения специальных дисциплин.

Мы считаем, что для нашего исследования наиболее приемлема разветвленная модель.

Ключевыми компетенциями будущих специалистов на этапе изучения ими дисциплин направления являются умения решать технические задачи, в которых применяются знания отдельных тем и модулей в целом ранее изученных предметов и составляющие основу будущей профессиональной деятельности в части решать производственные задачи. Формирование таких компетенций происходит при организации в учебном процессе технического вуза условий, при которых возможны тесные, внутренние межпредметные взаимосвязи. Развитие любого процесса происходит в соответствии с определенными этапами или уровнями. Под уровнем понимается соотношение определенных «высших» и «низших» ступеней развития структур объектов или процессов. Важность четкого определения уровней сформированности умений подчеркивает А.В. Усова [14], при этом она рекомендует обращать внимание не только на состав и качество выполняемых операций, рациональную последовательность их выполнения, осознанность действий, но и на сложность мыслительных операций. Уровни сформированности умений применять полученные знания в решении технических, профессионально-ориентированных задач на этапе изучения ими дисциплин направления соотносятся в нашем исследовании с уровнями связей между темами модулей, модулей в целом между изучаемыми предметами, при примененных нами в учебном процессе технического вуза предложенную совокупность педагогических условий.

Для определения уровней сформированности таких умений у студентов технических вузов были выделены критерии оценки. После детального анализа выделенных критериев мы различаем три уровня сформированности умения у студентов применять усвоенные знания в решении профессионально-ориентированных технических задач на этапе изучения ими дисциплин направления: низкий, средний и высокий. Исходя из этих уровней сформированности, был проведен педагогический эксперимент.

Педагогический эксперимент проводился в течении 2005 – 2010 г.г. со студентами Политехнического института ГОУ ВПО «Северо-Восточный государственный университет». Экспериментальное исследование заключалось в проверке эффективности внедренных в учебный процесс педагогических условий обеспечения взаимосвязей между отдельными темами и модулями в целом изучаемых предметов на этапе изучения дисциплин направления. Генетическая взаимосвязь между отдельными темами предметов естественно-математического цикла дисциплин и модулей в целом дисциплин направления, а так же специальных дисциплин профессионального цикла дисциплин выражается в умении оперативно и творчески применять имеющиеся знания в решении комплексов технических задач.

Эксперимент включал констатирующий, формирующий и контролирующий этапы. Главными задачами констатирующего этапа являлись:

Изучить проблему межпредметных связей, выраженную в умении применять студентами имеющиеся знания при решении поставленных технических задач.

Проанализировать, какое значение уделяют студенты 1-3 курсов дневного отделения Политехнического института Северо-Восточного университета умениям решать технические задачи в их подготовке к будущей профессиональной деятельности.

Анализ результатов первого этапа исследования показывает, что хотя оценка роли умения применять ранее полученные знания в решении технических задач в профессиональном становлении инженера повышается от курса к курсу, в среднем, по числу опрошенных на направленность умения применять теоретические знания при решении технических задач ярко выражена лишь у 48,6 % будущих инженеров. Почти половина студентов (45,8 %) не видит профессиональной значимости такого опыта, а 5,6 % опрошенных негативно воспринимают роль умения применять ранее полученные знания в решении технических задач в системе профессиональной подготовки.

Главными задачами формирующего этапа опытно-экспериментального исследования являлись:

1. В систему учебного процесса внедрить такие условия, при которых связь между изучаемыми предметами станет более органичной, знания студентов более систематизированы и структурированы, увеличится мотивация студентов к самостоятельной и исследовательской работе, а значит и увеличится уровень умения применять ранее полученные знания в решении технических профессионально ориентированных задач.

2. Разработать критерии и уровни оценки сформированности у студентов умения применять ранее полученные знания в решении профессионально-ориентированных технических задач, что соотносится с уровнями межпредметных взаимосвязей.

Задачей третьего, контролирующего этапа опытно-экспериментального исследования являлось подтверждение гипотезы диссертационного исследования на основе апробации в учебном процессе организационно-педагогических условий эффективности межпредметных взаимосвязей, направленных на повышение качества обучения будущих инженеров, выраженного в умении решать профессионально-ориентированные задачи на этапе изучения студентами дисциплин направления.

По результатам исследования прослеживается положительная динамика формирования уровней умения (высокого, среднего и низкого) применять ранее полученные знания в решении профессионально-ориентированных технических задач, что связано с уровнями межпредметных взаимосвязей, у студентов контрольных и экспериментальных групп на этапе изучения дисциплин направления.

Результаты педагогического эксперимента свидетельствуют о том, что уровни сформированности умения применять ранее полученные знания в решении профессионально-ориентированных технических задач, у студентов технических специальностей на этапе изучения дисциплин направления контрольных и экспериментальных групп различаются с достоверностью 95 %. а это значит, что их знания систематизированы и хорошо структурированы, и примененные в учебном процессе организационно-педагогические условия оказались высоко эффективными в укреплении межпредметных взаимосвязей.

Библиографический список

1. Скокк, Г.Б. К проблеме качества образования // Качество образования: концепции, проблемы оценки, управление: Тезисы Всероссийской научно-методической конференции. - Новосибирск, 1998. - Ч.1.
2. Мельничук, О. Модель специалиста / О. Мельничук, А. Яковлева // Высшее образование в России. - 2000 г. - № 5.
3. Зиновкина, М. Креативная технология образования // Высшее образование в России. - 1999. - № 3.
4. Еркович, С.П. Высшая техническая школа России. Перспективы развития. - М., НИИРО, 2004.
5. Карасев, В.П. Интеграция в системе технических знаний как фактор повышения качества подготовки специалистов // Интеграционные процессы в системе высшего образования. - Л.: ЛИЭИ, 1980.
6. Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования: Направление подготовки дипломированного специалиста 090500 – открытые горные работы. - М.: УМО Мин. обр. РФ, 2000.

7. Загвязинский, В.И. Методология и методика дидактического исследования. – М.: Педагогика, 1982.
8. Вербицкий, А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. – М. Высшая школа, 1991.
9. Чигиринская, Н. Стратегия инженерного образования: междисциплинарный подход // Высшее образование в России. – 2007. – № 2.
10. Найн, А.Я. Рефлексивное управление образовательным учреждением. Теоретические основы: монография. – Шадринск, 1999.
11. Самерханова, Э. Принципы организационного единства образовательного пространства в вузе // Вестник высшей школы. – 2006. – № 4.
12. Бутырин, В.Н. Организационно-педагогические условия межпредметной интеграции в техническом вузе // Инновационные технологии организации обучения в техническом вузе: на пути к новому качеству образования: докл. международной н/п методической конференции. – Пенза, ПГУАС, 2008.
13. Зеер, Э.Ф. Психология профессионального образования. – Москва; Воронеж: изд-во НПО «МОДЭК», 2003.
14. Усова, А.В. Формирование у учащихся умения самостоятельно проводить наблюдения и опыты / А.В.Усова, А.А.Бобров. – Челябинск: ЧГПИ, 1983.

Bibliography

1. Skokk, G.B. K probleme kachestva obrazovaniya // Kachestvo obrazovaniya: koncepcii, problemih ocenki, upravlenie: Tezisy Vserossiyskoy nauchno-metodicheskoy konferencii. – Novosibirsk, 1998. – Ch.1.
2. Melnichuk, O. Modelj specialista / O. Melnichuk, A. Yakovleva // Vihsshee obrazovanie v Rossii. – 2000 g. – № 5.
3. Zinovkina, M. Kreativnaya tekhnologiya obrazovaniya // Vihsshee obrazovanie v Rossii. – 1999. – № 3.
4. Erkovich, S.P. Vihsshaya tekhnicheskaya shkola Rossii. Perspektivih razvitiya. – M., NIRO, 2004.
5. Karasev, V.P. Integraciya v sisteme tekhnicheskikh znaniy kak faktor povysheniya kachestva podgotovki specialistov // Integracionnihe processih v sisteme vihshego obrazovaniya. – L.: LIEH, 1980.
6. Gosudarstvenniy obrazovatel'niy standart vihshego professional'nogo obrazovaniya: Napravlenie podgotovki diplomirovannogo specialista 090500 – otrikhihe gornihe rabotih. – M.: UMO Min. obr. RF, 2000.
7. Zagvyazinskiy, V.I. Metodologiya i metodika didakticheskogo issledovaniya. – M.: Pedagogika, 1982.
8. Verbickiy, A.A. Aktivnoe obuchenie v vihsheiy shkole: kontekstniy podkhod. – M. Vihsshaya shkola, 1991.
9. Chigirinskaya, N. Strategiya inzhenernogo obrazovaniya: mezhdisciplinariy podkhod // Vihsshee obrazovanie v Rossii. – 2007. – № 2.
10. Nayn, A.Ya. Refleksivnoe upravlenie obrazovatel'nim uchrezhdeniem. Teoreticheskie osnovih: monografiya. – Shadrinsk, 1999.
11. Samerkhanova, E. Principih organizacionnogo edinstva obrazovatel'nogo prostranstva v vuze // Vestnik vihsheiy shkolih. – 2006. – № 4.
12. Butyrin, V.N. Organizacionno-pedagogicheskie usloviya mezhpredmetnoy integracii v tekhnicheskoy vuze // Innovacionnihe tekhnologii organizacii obucheniya v tekhnicheskoy vuze: na puti k novomu kachestvu obrazovaniya: dokl. mezhdunarodnoy n/p metodicheskoy konferencii. – Penza, PGUAS, 2008.
13. Zeer, E.F. Psikhologiya professional'nogo obrazovaniya. – Moskva; Voronezh: izd-vo NPO «MODEhK», 2003.
14. Usova, A.V. Formirovanie u uchastikhshya umeniya samostoyatel'no provodit' nablyudeniya i opitih / A.V.Usova, A.A.Bobrov. – Chelyabinsk: ChGPI, 1983.

Статья поступила в редакцию 10.07.11

УДК 374(091)

Gevorkian A.A. FROM THE EXPERIENCE OF CHILDREN'S AND YOUTH'S ASSOCIATIONS OF RUSSIA IN THE XX CENTURY. The experience of children's and youth associations of Russia in the XX century is considered in given article. At this stage of development of *children's* and youth groups are reflected the main areas of work to educate the younger generation of the country.

Key words: children's and youth associations; education; children's movement; development; education; scouts, pioneers, komсомol movements.

А.А. Геворкян, аспирант ИТО ТГПУ, г. Томск, E-mail: ashkhenchik@sibmail.com

ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ ДЕТСКИХ И МОЛОДЕЖНЫХ ОБЪЕДИНЕНИЙ РОССИИ В XX ВЕКЕ

В данной статье рассматривается опыт работы детских и молодежных объединений России в XX веке. На данном этапе развития детских и молодежных объединений отражены основные направления работы по воспитанию подрастающего поколения страны.

Ключевые слова: детские и молодежные объединения; воспитание; детское движение; воспитательная работа; скаутская, пионерская и комсомольская организации.

В педагогической науке начала XX века выявлено, что в первые годы советской власти большое количество детских и молодежных объединений стало отражать сложную политическую, социальную, национальную и даже вероисповедальную структуру российского, советского общества. Разветвленная система детских и молодежных организаций, активно развиваясь, к 1920-м годам оказалась подчиненной теории и практике новой радикальной власти в форме диктатуры пролетариата, функционирующей как диктатура коммунистической партии. Социалистическое преобразование страны ставило перед партией задачу создания единой молодежной организации, призванной вовлечь молодое поколение страны в строительство социализма, воспитывать людей новой, коммунистической эпохи [1, с. 5-6]. Отсюда следует, что молодежные союзы XX века в соответствии с идеологическими установками должны были объединяться на большевистской платформе.

Для лучшего понимания процессов, происходивших в детском и молодежном движениях в Советской России, начиная с 20-х годов XX века, необходимо обратиться к процессам и насущным проблемам, которыми жил в то время комсомол, так как именно он стал создателем и руководителем детского коммунистического движения – деткомдвижения или ДКД, как тогда его называли. В дальнейшем в нашей статье мы будем оперировать таким понятием как «комсомольская организация», и для того, чтобы понять суть и значение данного термина, дадим ему определение. Одна из многочисленных попыток сформулировать определение понятия «комсомольская организация» принадлежит исследователю В.М. Полонскому, который характеризует данное явление как молодежную общественно-политическую организацию, действовавшую как резерв КПСС и объединившую в своих рядах юношей и девушек с 14-ного возраста [2, с. 100].

Предыстория создания комсомольской организации относится к далекому революционному 1917 году, когда в стране создавались социалистические союзы рабочей, крестьянской и учащейся молодежи, которые, как показывают исследовательские данные, были разобщены. 29 октября 1918 года I Всероссийский съезд союзов рабочей и крестьянской молодежи приступил к своей работе, который собрал 195 делегатов со всей России и объединил разрозненные молодежные организации в единый монолитный Российский коммунистический союз молодежи (РКСМ). Именно эта дата стала считаться днем рождения комсомола. На съезде были приняты основные принципы программы и устав Российского коммунистического союза молодежи. В тезисах, утвержденных съездом, говорилось, что РКСМ ставит себе основной целью распространение идей коммунизма и вовлечение рабочей и крестьянской молодежи в активное строительство Советской России [1, с. 8].

Следует отметить, что основной особенностью Российского Ленинского коммунистического союза молодежи (РЛКСМ, 1924) являлось то, что первоначально в него принимались в основном молодые люди рабочих и беднейших крестьян в возрасте от 14 до 28 лет. Первостепенная задача ВЛКСМ (с 1926 года после смерти В.И.Ленина, принято устоявшееся название – Всероссийский ленинский коммунистический союз молодежи) заключалась в коммунистическом воспитании подрастающего поколения. В комсомольской организации воспитательный процесс осуществлялся словом и делом, сама организация была подчинена указаниям партии.

Спустя некоторое время, после того, как педагогический опыт подтвердил верность принятого комсомолом направления в работе с детьми, II-я Всероссийская конференция РКСМ 19 мая 1922 года приняла резолюцию, с которой связывается день рождения пионерской организации. Именно 19 мая 1922 года считается официальным днем основания пионерской организации в советской России, которая возникла в противостоянии с существовавшей в России еще до революции скаутской организацией. Согласно этой резолюции были вынесены следующие положения: «Принимая во внимание настоятельную необходимость самоорганизации пролетарских детей, Всероссийская конференция поручает ЦК разработать вопрос о детском движении и применении в нем реорганизованной системы «скаутинг». Учитывая опыт Московской организации, конференция постановляет распространить этот опыт на тех же основаниях и на другие организации РКСМ под руководством ЦК» [3, с. 54-55].

Обратимся к трактовке понятия «пионерская организация», данной исследователем В.М. Полонским. Согласно В.М. Полонскому, «пионерская организация», это массовая коммунистическая организация детей и подростков в СССР (1922-1990гг.), смена и резерв ВЛКСМ, которая выступала составной частью школьной воспитательной работы [2, с. 101]. Пионерская организация играла большую роль в патриотическом и интернациональном воспитании учащихся, в организации учебы и досуга детей, летнего отдыха, неформальном общении в кружках, домах и дворах пионеров и школьников. Автор справедливо отмечает, что данная организация возникла и развивалась теоретически, документально как организация детей на основе самостоятельности и самоуправления, но фактически, начиная с 1930-х гг. и далее, регламентировалась и контролировалась комсомольскими и партийными организациями.

Выделяя, безусловно, позитивное нововведение в воспитательно-образовательной системе советской России, отметим, что во многих городах и районах были открыты дворцы и дома пионеров и школьников (20-е-30-е годы XX века), была создана специальная пионерская печать – пионерские газеты и детские журналы, где публиковались результаты деятельности пионерских отрядов страны [4].

Сегодня можно с полным основанием утверждать, что Дворцы и дома пионеров и школьников, внешкольные учреж-

дения системы министерств просвещения (народного образования) союзных республик являлись организационными и инструктивно-методическими центрами массовой внешкольной учебно-воспитательной работы с учащимися, решали вместе со школой, пионерской и комсомольской организациями задачи коммунистического воспитания подрастающего поколения страны.

Общезвестно, что в 1932 году постановлением ЦК ВКП(б) пионерская организация была передана в подчинение школы и пионерская деятельность фактически превратилась в составную часть воспитательной школьной работы, что привело к количественному или, как тогда считалось, к «естественному» росту ее отрядов. Именно массовый характер стал особенностью пионерской организации страны [5, с. 34]. С 1930-х гг. функции самоуправления постепенно были заменены руководящими функциями учителя, что на длительное время во многом определило роль и место пионерского отряда, звена в жизни детей и подростков, детской организации в работе школы. Развитие данной тенденции, с одной стороны, считалось положительным явлением, поскольку дисциплинировало детей и оказывало идейно-политическое влияние на формирование новой позиции и самого педагога-воспитателя. Учителя, опираясь на свой опыт и знания, во исполнение решений государственного постановления, улучшали и совершенствовали учебно-воспитательный процесс, принимали участие во всей работе школьных комсомольских и пионерских организаций. С другой стороны, практика последующих десятилетий выявила, что детская организация под педагогическим (учительским) руководством все более со временем утрачивала свою специфику общественной самостоятельной структуры.

Уже в начале 90-х гг. XX века Всесоюзная пионерская организация практически прекратила свою деятельность. Как следствие, X съезд (1990) стал последним пионерским всесоюзным форумом. С октября 1990 года преемником Всесоюзной пионерской организации им. В.И. Ленина является Союз пионерских организаций – Федерация детских союзов (СПО-ФДО). Данный союз можно определить как международный добровольный союз независимый от политических партий и движений, объединяющий детские и молодежные общественные организации, ассоциации и другие общественные объединения, образованные с участием детей и молодежи в их интересах.

Выделяем следующие критерии функционирования новых детских и молодежных объединений – это общероссийский и межрегиональный статусы объединений, наличие филиалов детских и молодежных объединений в регионах РФ, их регистрация в Министерстве юстиции и вхождение в реестр детских и молодежных общественных объединений, пользующихся государственной поддержкой [6, с. 7]. В соответствии с этим определяем следующие виды новых детских и молодежных общественных объединений: общероссийская общественная организация «Детские и молодежные социальные инициативы» (ДИМСИ, 1995 год), общероссийская общественная организация «Организация Российских юных разведчиков» (ОРИОР, 1998 год), детская межрегиональная общественная организация «Ассоциация девочек-скаутов» (АДС, 1998 год) и т.д.

Таким образом, современные детские и молодежные объединения похожи на пионерскую организацию тем, что они также стремятся к развитию активности детей, учитывая их возрастные особенности, при этом реализуют характерные черты детских объединений, такие как опора на стремление детей к романтике и игре. В то же время современные детские и молодежные общественные организации серьезно отличаются от пионерской организации, прежде всего тем, что они являются не организацией для детей, а организациями самих детей, созданными на основе их актуальных интересов, потребностей и запросов и отражающими современную социокультурную жизнь в России.

Библиографический список

1. Товарищ комсомол. Документы съездов, конференций и ЦК ВЛКСМ (1918-1968) – М.: Молодая гвардия, 1969.
2. Полонский, В.М. Словарь по образованию и педагогике. – М.: Высшая школа, 2004.
3. Басов, Н.Ф. Практикум по истории ВЛКСМ и Всесоюзной пионерской организации имени В.И. Ленина: учеб. пособие. – М.: Просвещение, 1984.
4. За всеобщее обучение. Комсомол. Пионерия. Профсоюзы // Сб. материалов. – М.: Наркомпрос РСФСР и Гос. Изд-во, типолит. им. Т. Воровского, 1930.
5. Алиева, Л.В. Становление и развитие отечественного детского движения как субъекта воспитательного пространства: дис. ... д-ра пед. наук. – М., 2002.
6. Куртева, Л.Н. Становление и развитие современных детских общественных объединений России: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 2010.

Bibliography

1. Tovarith komsomol. Dokumentih sjhezдов, konferenciij i CK VLKSM (1918~1968) – M.: Molodaya gvardiya, 1969.
2. Polonskiy, V.M. Slovarj po obrazovaniyu i pedagogike. – M.: Vihsshaya shkola, 2004.
3. Basov, N.F. Praktikum po istorii VLKSM i Vsesoyuznoy pionerskoj organizacii imeni V.I. Lenina: ucheb. posobie. – M.: Prosvethenie, 1984.
4. Za vseobthee obuchenie. Komsomol. Pioneriya. Profsoyuzih // Sb. materialov. – M.: Narkompros RSFSR i Gos. Izd-vo, tipolit. im. T. Vorovskogo, 1930.
5. Alieva, L.V. Stanovlenie i razvitie otechestvennogo detskogo dvizheniya kak subjekta vospitatel'nogo prostranstva: dis. ... d-ra ped. nauk. – M., 2002.
6. Kurteeva, L.N. Stanovlenie i razvitie sovremennihkh detskih obshchestvennihkh objhedineniy Rossii: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. – M., 2010.

Статья поступила в редакцию 11.07.11

УДК 373.1:371.8

Gribkov A.V. CONDITION OF KNOWLEDGE OF PUPILS ON ECOLOGICAL SAFETY IN THE COURSE "SAFETY MANAGEMENT IN EMERGENCIES". In article the current state of knowledge of pupils in the field of ecological safety, a current state of a problem of teaching of an ecological component within the limits of course "Safety management in emergencies" of comprehensive school is considered.

Key words: course "Safety management in emergencies", ecological safety, knowledge of pupils on ecological safety.

А.В. Грибков, учитель ГОУ школы №191, г. Санкт - Петербург, E-mail: av_g@bk.ru

СОСТОЯНИЕ ЗНАНИЙ УЧАЩИХСЯ ПО ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ В КУРСЕ «ОСНОВЫ БЕЗОПАСНОСТИ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ»

В статье рассматривается современное состояние знаний учащихся в области экологической безопасности, современное состояние проблемы преподавания экологического компонента в рамках курса ОБЖ общеобразовательной школы.

Ключевые слова: курс "основы безопасности жизнедеятельности", экологическая безопасность, знания учащихся по экологической безопасности.

На современном этапе развития общества в условиях усложнения социальных, экономических, экологических факторах неизбежным является изменение отношения человека к природе, природопользованию как стратегическому ресурсу развития. В связи с этим вопросы экологического образования школьников становятся особенно актуальными. Это позволяет обозначить проблему поиска условий формирования экологических знаний и ответственного отношения к окружающей среде. Содержательный компонент экологического образования может быть реализован посредством таких учебных курсов, как «Биология», «Химия», «Основы безопасности жизнедеятельности». Учитывая особую значимость экологических вопросов в обучении школьников важно определить возмозможности позиции «Основы безопасности жизнедеятельности». Содержание курса «Основы безопасности жизнедеятельности» основано на идеях сохранения среды обитания и природных ресурсов, формирования у школьников активной жизненной позиции в вопросах обеспечения личной безопасности, безопасности общества. В содержании курса «Основы безопасности жизнедеятельности» вопросы экологической безопасности занимают важное место.

На практике решение обозначенной проблемы наталкивается на ряд проблем, таких как недостаток времени для формирования экологических знаний, отсутствие достаточного

количества методических рекомендаций, нехватка необходимых средств обучения.

Анализ особенностей содержания федеральной образовательной программы показал, что в содержании курса «Основы безопасности жизнедеятельности» предусмотрены следующие темы: «Изменение среды обитания человека в городе» (2 часа) 5 класс, «Нарушение экологического равновесия» (3 часа) 8 класс [1]. В программах авторов А.Т. Смирнова, В.Н. Латчука, Б.И. Мишина вопросы экологического содержания представлены в темах «Нарушение экологического равновесия в местах проживания», «Экология и безопасность», на изучение указанных тем в среднем отводится 4 часа[2-3]. В примерных программах основного общего образования стандартов второго поколения в модуле «Основы безопасности личности, общества и государства» предусмотрена тема «Обеспечение личной безопасности в повседневной жизни. Экология и безопасность» продолжительностью 11 часов [4]. Проведенный анализ показал, что в программах курса «Основы безопасности жизнедеятельности» доминирует целостный подход к содержанию, но количество отведенного времени составляет в основном 4 часа и распределение тем в разных классах, возможно, не позволит сформировать у учащихся системных знаний по экологической безопасности. Сравнивая содержание программ, становится очевидна общая дина-

мика изменения количества времени, на вопросы экологической безопасности.

Результаты анализа программ по курсу «Основы безопасности жизнедеятельности» учитывались при проведении экспериментального исследования. Для выявления уровня знаний по экологической безопасности учащихся использовались такие методы исследования, как беседа, анкетирование учащихся старших классов и учителей, изучение школьной документации, посещение уроков, наблюдение за деятельностью учителей и учащихся.

Целью проведения экспериментального исследования было изучение состояния проблемы усвоения знаний по экологической безопасности и возможности организации данной работы в старших классах. Для достижения поставленной цели мы разработали и проанализировали анкеты старшеклассников, определили основные проблемы и определили условия успешного формирования знаний по экологической безопасности. Работа проводилась с учащимися 8, 9, и 10х классов города Санкт-Петербурга. В работу были вовлечены учащиеся ГОУ СОШ № 125, 129, 151, 152, 180, 191 и 491 (общее количество учащихся более 600 человек).

По результатам проведённого анкетирования были получены следующие результаты:

На первый вопрос анкеты: «Какие происходящие изменения Вы наблюдаете в окружающей среде?» были получены следующие результаты: 30,4% анкетированных, ответи-

ли, что это изменение климата (аномальные жара/холод, резкие перепады температуры); 24,6% учащихся считает, что усиливается загрязнение воды/воздуха; 10% опрошенных нами, отмечают увеличение количества автотранспорта; 7,6% респондентов обратили внимание на вырубку лесов, а 4,2% от общего числа учащихся ответили, что наблюдается тенденция к общему ухудшению экологической обстановки не указав конкретных наблюдений. Так же имелись ответы: иссушение озёр (морей) – 3,4% анкетированных школьников; по 2,4% респондентов отметили: таяние ледников, вымирание некоторых видов животных/растений, увеличение количества населения городов, общее увеличение числа природных катаклизмов; 1,8% опрошенных школьников отметили повышение уровня мирового океана. Необходимо отметить, что 5,4% респондентов определили, что в окружающей среде наблюдаются незначительные изменения, так же оставшиеся 3% от общего числа опрошенных ответили, что вообще не заметили каких-либо изменений. Как видно из ответов учащиеся приводят примеры изменений, носящие глобальный характер, наблюдаемые изменения регионального характера респонденты не приводили. Считаем, что использование учебного материала эколого-краеведческой направленности, будет способствовать формированию у учащихся комплекса знаний об экологическом состоянии региона. Результаты анкетирования ответов учащихся приведены на рисунке 1.

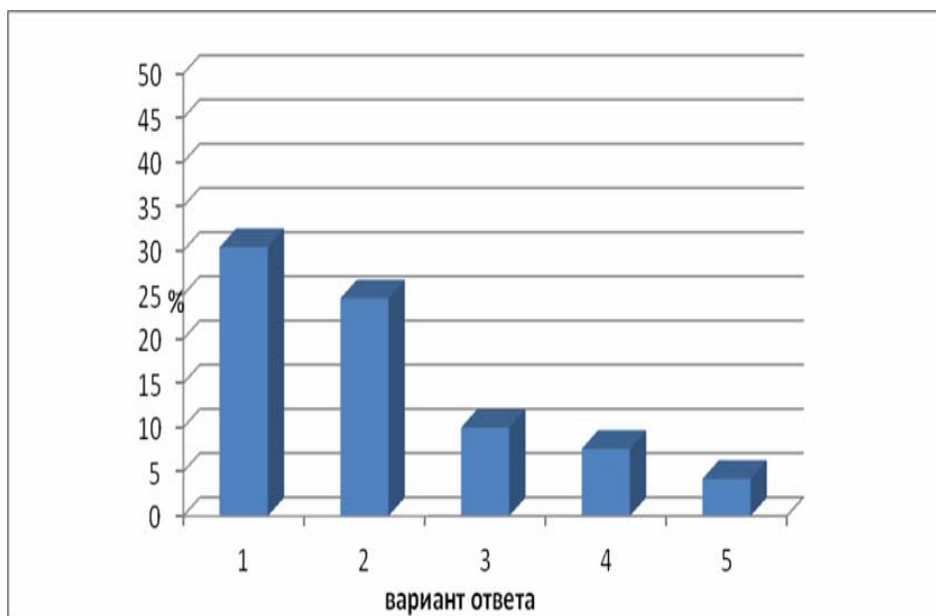


Рис.1. Результаты ответов учащихся на вопрос анкеты: «Какие происходящие изменения Вы наблюдаете в окружающей среде?»

Условные обозначения: 1. изменение климата (аномальные жара/холод, резкие перепады температуры) (30,4%);
2. усиливается загрязнение воды/воздуха (24,6%);
3. увеличение числа машин (автотранспорта) (10%); 4. вырубка лесов (7,6%);
5. тенденция к общему ухудшению экологической обстановки (4,2%)

Отвечая на вопрос о наиболее значимых экологических проблемах мнения учащихся разделились следующим образом: 26% опрошенных считают, что это усиление загрязнения воды/воздуха; 16,5% респондентов определяют их в активизации деятельности промышленных предприятий; фактор увеличения количества автотранспорта обозначили 14,5% опрошенных; 9,5% учащихся считает, то наиболее значимая проблема экологии современности заключается в проблеме вырубки лесов; и 8,5% учащихся ответили, что основная проблема заключается в безразличии людей к этой проблеме.

Среди прочих ответов анкетированных можно выделить следующие: увеличение количества вредных выбросов –

6%; перенаселение – 5,5%; увеличение аварий с выбросом нефти – 3,5%; вымирание некоторых видов животных/растений – 3%; увеличение числа техногенных катастроф – 2,5%; одинаковое число опрошенных (по 1,5%) дали следующие ответы – таяние ледников, нехватка энергетических ресурсов, проблемы захоронения отходов. К единичным ответам относятся: «высыхание морей» и «не знаю». Исследование выявило, что только 8,5% опрошенных учащихся считают, что основная экологическая проблема современности заключается в безразличном отношении людей к окружающей среде. Результаты анкетирования ответов учащихся представлены на рисунке 2.

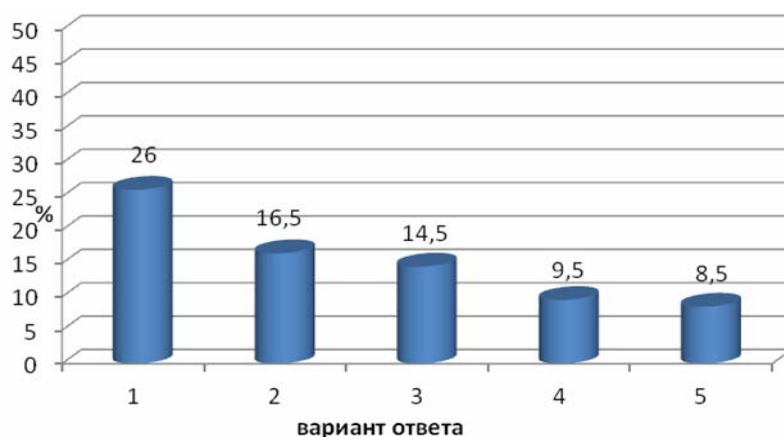


Рис. 2. Результаты ответов учащихся на вопрос анкеты:
 «Какие современные экологические проблемы являются наиболее значимыми»
 Условные обозначения: 1 усиливается загрязнение воды/воздуха (26%);
 2. активизация деятельности промышленных предприятий (16,5%);
 3. увеличение количества автотранспорта (14,5%);
 4. вырубка лесов (9,5%); 5. безразличие людей к этой проблеме (8,5%).

На третий вопрос анкеты «Укажите возможные пути решения современных экологических проблем» ответы распределились следующим образом: большинство учащихся (20,2%) ответили, что видят решение экологических проблем в использовании альтернативных источников энергии; 16,9% опрошенных определяют решение экологических проблем в изменении образа мышления людей; 16,3% отмечают, что помощь в решении экологических проблем стоит искать в снижении выбросов мусора, или в усовершенствовании системы и технологии его уничтожения; сокращение вредных и опасных производств, как способ решения выделили 11,7% опрошенных; 7,8% респондентов отметили, как возможный путь решения проблемы использование вторичного сырья.

Среди других ответов встречались: введение новых законов, ужесточающих ответственность – 7,2%; строительство

очистных сооружений – 5,8%; увеличение числа зелёных насаждений – 4,5%; переход на замкнутый цикл производства – 3,6%; рациональное использование ресурсов – 3,6%; уменьшение числа испытаний нового оружия и т.п. – 2,4%. Некоторые опрошенные школьники считают, что «необходимо общественное признание проблемы», «должно быть материальное поощрение населения», «не знаю». Полученные результаты свидетельствуют о том, что только 16,9% учащихся определяют решение экологических проблем в изменении образа мышления людей, что показывает недостаточно четкое понимание решения экологических проблем. Результаты анкетирования учащихся на данный вопрос представлены на рисунке 3.

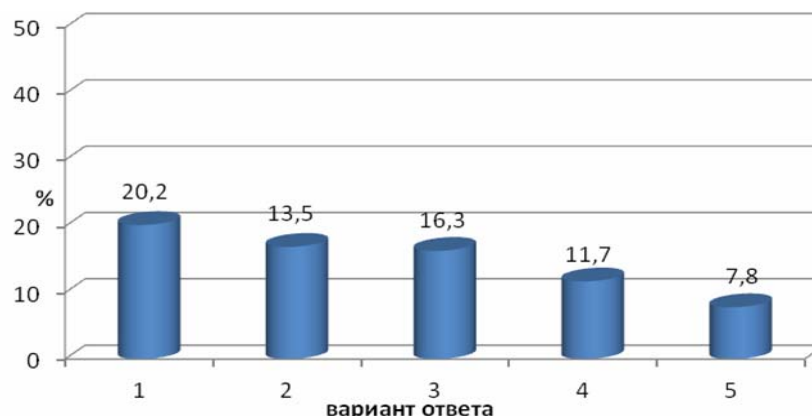


Рис. 3. Результаты ответов учащихся на вопрос анкеты:
 «Укажите возможные пути решения современных экологических проблем»
 Условные обозначения: 1. Использование альтернативных источников энергии (20,2%);
 2. Изменение образа мышления людей (16,9%); 3. Снизить выбросы мусора/уничтожать (перерабатывать) мусор (16,3%);
 4. Сокращение вредных и опасных/неактуальных производств (перенос за черту города) (11,7%);
 5. Использование вторичного сырья (7,8%).

Одним из вопросов нашей анкеты был поисковый вопрос: «Назовите возможные экологические риски будущего». Среди возможных рисков учащиеся указали: катастрофическое изменение климата (16,2%); разрушение озонового слоя Земли (10,8%); по 10,2% учащихся назвали среди рисков перенаселение планеты, истощаемость пресной воды, недостаток продовольствия.

Среди прочих ответов встречались: истощаемость природных ресурсов – 8,4%; увеличение числа перерабатываемого

мусора 7,2%; исчезновение некоторых видов животных и растений – 6%; технологический прогресс – 4,2%; уничтожение лесов – 4,2%; увеличение числа предприятий – 3,6%; высыхание озёр/морей – 3%; увеличение числа тяжёлых заболеваний – 1,6%. Некоторые опрошенные школьники (4,2%) не смогли указать возможные экологические риски будущего. Результаты ответов на вопрос представлены на рисунке 4.

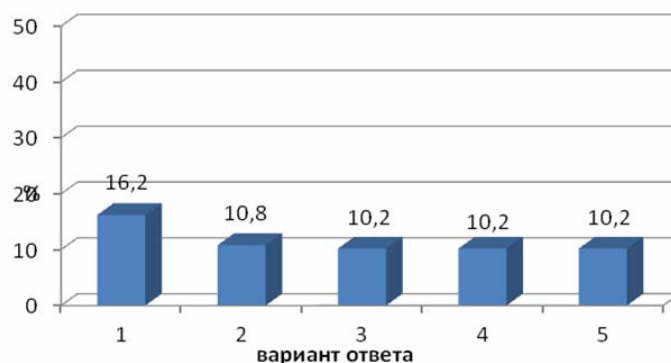


Рис. 4. Результаты ответов учащихся на вопрос анкеты: «Назовите возможные экологические риски будущего».

Условные обозначения: 1. Катастрофическое изменение климата (16,2%); 2. Разрушение озонового слоя Земли (10,8%); 3. Перенаселение планеты (10,2%); 4. Истощаемость пресной воды (10,2%); 5. Недостаток продовольствия (10,2%).

При ответе на вопрос «Возможно ли реально улучшить общую экологическую обстановку начиная с себя и как?» были получены следующие ответы: 25,2% опрошенных считают, что улучшить общую экологическую обстановку можно, уменьшив количество выбрасываемого мусора; 15,1% учащихся считают, что необходимо изменение менталитета людей; 10,1% опрошенных определили экономное использование ресурсов; по 7,3% респондентов ответили, что для начала необходимо осознать проблему и реже использовать автомобили.

Среди прочих вариантов ответов учащиеся называют: сажать деревья – 6,8%; вести здоровый образ жизни – 5%; сда-

вать перерабатываемый мусор (макулатуру, например) – 5%; проводить регулярные субботники – 3,4%; выполнять требования и правила общества – 2,8%; использовать биоразлагающиеся ресурсы – 2,3%; ввести дополнительные налоги на загрязнение (например, со старых машин) – 1,7%.

Некоторые опрошенные учащиеся (8%) считают, что улучшить экологическую обстановку люди не смогут. В объяснении респонденты указывают, что «люди не смогут отказаться от производств», «нет, так как невозможно сделать из толпы единый коллектив».

Результаты ответов на последний вопрос анкеты представлены на рисунке 5.

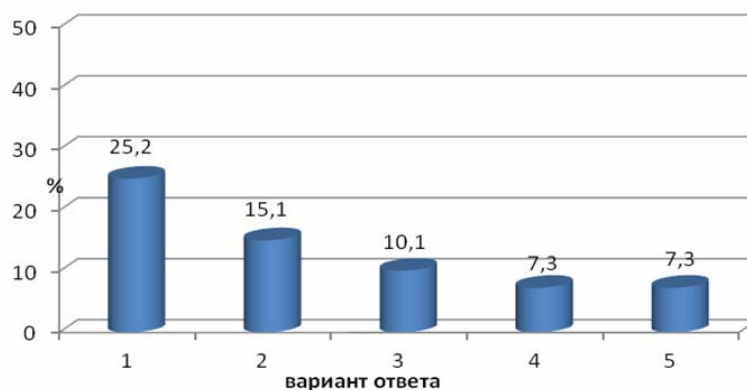


Рис. 5. Результаты ответов учащихся на вопрос анкеты: «возможно ли реально улучшить общую экологическую обстановку начиная с себя и как»

Условные обозначения: 1. уменьшить количество выбрасываемого мусора/выбрасывать в специально отведённые места (сортировать) – 25,2%; 2. Изменение менталитета людей, начиная с себя/повышение культуры людей – 15,1%; 3. Экономнее использовать ресурсы – 10,1%; 4. необходимо осознать проблему – 7,3%; 5. По возможности реже использовать автомобили – 7,3%.

Анкетирование позволило сделать следующее обобщение: у учащихся присутствует понимание о современном положении и состоянии вопросов экологической безопасности, но недостаточно системное. Так, например, к наиболее значимой современной экологической проблеме учащиеся относят загрязнение воздушной и водной среды, а проблемы связанные с перенаселением планеты, нерациональным использованием природных ресурсов, указываются небольшим количеством опрошенных, что свидетельствует о недостаточно сформированных знаниях, о взаимоотношениях человека и природы, понимании того, что человек ее часть.

При проведении констатирующего этапа экспериментального исследования так же были проведены наблюдения на уроках. Наблюдение и анализ уроков показал, что при изучении учебного материала в темах экологической направленности курса «Основы безопасности жизнедеятельности» учителя редко организуют практическую деятельность учащихся при

усвоении знаний, усвоение знаний происходит без учета должной степени самостоятельности в процессе обучения и недостаточном использовании краеведческого подхода, что приводит к снятию остроты понимания школьниками экологических проблем, как глобального так и регионального характера. Эти факты учителя объясняют недостатком количества часов отведенной программой на формирование знаний и умений в темах экологической направленности, слабой материальной базой школ. Необходимо отметить, что результаты анкетирования учителей свидетельствуют об аналогичных фактах.

Проведенный анализ констатирующего этапа эксперимента показал, что в процессе формирования знаний учащихся по экологической безопасности необходимо соблюдение следующих условий:

- заинтересованность учащихся в усвоении содержания учебного материала;

- целенаправленное планирование содержания учебного материала эколого-краеведческой направленности;
 - адаптация учебного материала под возрастные особенности учащихся;
 - последовательное и системное применение методов и приемов, активизирующих деятельность учащихся в процессе усвоения учебного материала;

- взаимосвязь уроков и внеурочных мероприятий по проблеме обеспечения экологической безопасности региона.

Таким образом, учитывая актуальность подготовки учащихся в области экологической безопасности, представляется важным принять во внимание возможности курса «Основы безопасности жизнедеятельности».

Библиографический список

1. Смирнов, А.Т. Основы безопасности жизнедеятельности: Комплексная учебная программа для 5-11 классов общеобразовательных учреждений / А.Т. Смирнов, Б.О. Хренников. - М.: Просвещение, 2007.
2. Латчук, В.Н. Основы безопасности жизнедеятельности: Программы 5-10 классы. - М.: Просвещение, 2010.
3. Смирнов, А.Т. Примерная программа по основам безопасности жизнедеятельности / А.Т. Смирнов, В.А. Васнев, Б.И. Мишин. - М.: Дрофа, 2004.
4. ОБЖ. Примерные программы основного общего образования – М.: Просвещение, 2010.

Bibliography

1. Smirnov, A.T. Osnovih bezopasnosti zhiznedejatel'nosti: Kompleksnaya uchebnaya programma dlya 5-11 klassov obshchego obrazovaniya / A.T. Smirnov, B.O. Khrennikov. - M.: Prosveshchenie, 2007.
2. Latchuk, V.N. Osnovih bezopasnosti zhiznedejatel'nosti: Programmih 5-10 klassih. - M.: Prosveshchenie, 2010.
3. Smirnov, A.T. Primernaya programma po osnovam bezopasnosti zhiznedejatel'nosti / A.T. Smirnov, V.A. Vasnev, B.I. Mishin. - M.: Drofa, 2004.
4. OBZh. Primerniye programmih osnovnogo obshchego obrazovaniya – M.: Prosveshchenie, 2010.

Статья поступила в редакцию 10.07.11

УДК 372.21

Ilyina G.V. **CONTINUITY IN THE DEVELOPMENT OF PHYSICAL QUALITIES AMONGST SENIOR PRESCHOOL AGE AND JUNIOR SCHOOL AGE CHILDREN.** This project gives prove to characteristics of continuity in the development of physical qualities amongst senior preschool age and junior school age children based on the principles of natural and cultural congruity as well as complementarity. The development of children's physical qualities is examined taking into account the matter of the process: means; methods; scope; intensity and form. The principle of continuity is defined as the basis of protecting and building up personality resources in an environment of continuous education.

Key words: physical qualities; principle of continuity; parameters of continuity; sports activities; senior preschool age child, junior school age child and training future specialists in physical education at preschool general education institutions.

Г.В.Ильина, ст. преп. МаГУ, г. Магнитогорск, E-mail: galinka_ilina@rambler.ru

ПРЕЕМСТВЕННОСТЬ В РАЗВИТИИ ФИЗИЧЕСКИХ КАЧЕСТВ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ И МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

В работе обоснованы параметры преемственности в развитии физических качеств старших дошкольников и младших школьников на основе принципов природосообразности, культуросообразности, дополнителности. Развитие физических качеств детей рассмотрено с учётом содержания процесса: средства; методы; объём; интенсивность; форма. Принцип преемственности обозначен как основы охраны и наращивания ресурсов личности в контексте непрерывного образования.

Ключевые слова: физические качества; принцип преемственности; параметры преемственности; физкультурная деятельность; старший дошкольник, младший школьник; подготовка будущих специалистов по физической культуре в ДОУ.

В настоящее время, в связи с обновлением всех направлений дошкольного и начального общего образования происходят значительные изменения в содержании физкультурно-оздоровительной работы с детьми, что в свою очередь требует совершенствования качества подготовки будущих инструкторов по физической культуре в ДОУ к предстоящей профессиональной деятельности.

С одной стороны, в системе физкультурного образования заметно усилился процесс реорганизации подготовки студентов в сфере физической культуры. Изменяется структура и направление специальностей, идёт работа над образовательными стандартами, требующими повышения качества профессиональной подготовки данных специалистов.

С другой стороны, недостаточная разработанность педагогических основ к реализации принципа преемственности в развитии физических качеств старших дошкольников и младших школьников не позволяет рассматривать физкультурную деятельность детей в условиях непрерывного образования, с

учётом их физической готовности к обучению в школе. Важно отметить, что в структуре физической готовности дошкольника к обучению в школе выделяют две составляющие, которые включают:

- естественно-биологический аспект, объединяющий показатели, отражающие конституционно-типологические, морфологические, функциональные, полоролевые, - совокупность которых отражает уровень физического развития;

- показатели уровня развития физических качеств детей и овладения техникой физических упражнений, подводящих не только к освоению школьной программы, но, главное, к биологической адаптации ребёнка в условиях нового социального статуса.

В нынешней образовательной ситуации следует выделить противоречие между потребностями социума в повышении качества подготовки будущих инструкторов по физической культуре в ДОУ и недостаточной разработанностью педагогических основ реализации принципа преемственности в разви-

тии физических качеств старших дошкольников и младших школьников. Поиск эффективного разрешения данного противоречия, на наш взгляд, определяется профессиональной подготовкой будущих инструкторов по физической культуре в ДООУ к реализации принципа преемственности в развитии физических качеств старших дошкольников и младших школьников. В процессе подготовки данных специалистов, на наш взгляд, важно рассматривать развитие физических качеств дошкольников и младших школьников как двусторонний процесс, в котором:

- с одной стороны, дошкольная ступень сохраняет самоценность дошкольного детства, формирует фундаментальные личностные качества, развивает физические способности детей с учётом их возрастных и индивидуальных особенностей, позволяющих успешно адаптироваться к школьным нагрузкам;

- с другой стороны, начальная школа продолжает дальнейшее развитие определённого уровня физических качеств, достижений ребёнка-дошкольника.

Кроме того, методика развития физических качеств должна включать средства и методы, с учётом возрастных периодов, половых признаков, психофизиологических и прочих особенностей детей дошкольного и младшего школьного возраста.

Прежде чем раскрыть параметры преемственности в развитии физических качеств дошкольников и младших школьников, которые необходимо использовать в профессионально-педагогической подготовке студентов, остановимся подробнее на понятии «преемственность», «принцип преемственности». Рассмотрев определение категории «преемственность» с позиции философии, психологии, педагогики, мы сможем определить параметры реализации принципа преемственности в развитии физических качеств дошкольников и младших школьников.

Рассмотрению сущности и закономерностей преемственности посвящены философские исследования Э.А. Баллера, ко-

торый даёт следующее определение данного понятия: «Преемственность» – это связь между различными этапами и ступенями развития, как бытия, так и познания, сущность которой состоит в сохранении тех или иных элементов целого или отдельных сторон его организации при изменении целого как системы, т.е. при переходе из одного состояния в другое. Связывая настоящее с прошлым и будущим, преемственность тем самым обуславливает устойчивость целого» [1]. Таким образом, преемственность в развитии обеспечивается на основе сохранения и переноса наиболее прогрессивных элементов старого на новую, более высокую ступень с целью дальнейшего развития.

Исследования С.Л. Рубинштейна, Л.С. Выготского, А.В. Запорожца, А.Н. Леонтьева, Д.Б. Эльконина и других, показывают, что преемственность в образовании предполагает: учёт и оптимальное использование возрастных и психологических возможностей детей; учёт амплификации, самоценности каждого возрастного периода.

В связи с этим, важным моментом в обеспечении преемственности развития физических качеств старших дошкольников и младших школьников является разработка параметров согласованного взаимодействия ступеней дошкольного и начального общего образования. В контексте решения этого вопроса необходимо учитывать относительно устойчивую асимметричную гармонию природосообразных и культуросообразных параметров в развитии физических качеств старших дошкольников и младших школьников. Опираясь на исследование Е.Н. Рашикулиной [2], связанное с формированием познавательных способностей старших дошкольников и младших школьников, мы представили дополнительную природосообразных и культуросообразных параметров в развитии физических качеств старших дошкольников и младших школьников, на рисунке 1.

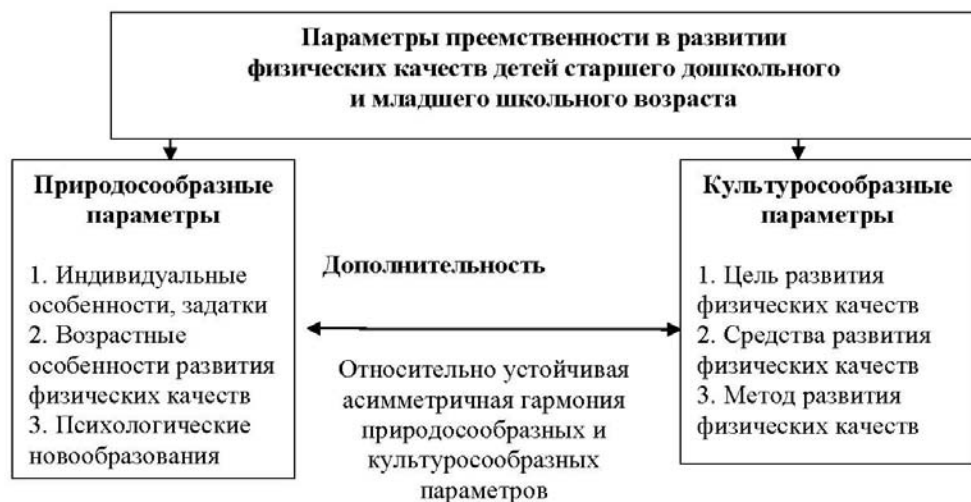


Рис. 1. Дополнительность природосообразных и культуросообразных параметров в развитии физических качеств старших дошкольников и младших школьников

Анализируя категорию «преемственность» ряд авторов рассматривает её как дидактический принцип [Ю.К. Бабанский, В.А. Беликов, И.Т. Огородникова и др.], как условие и механизм реализации других принципов учебно-воспитательного процесса [С.М. Годник, И.Д. Зверев и др.], как требование [М.А. Данилов, Б.П. Есипов и др.]. Учёные Р.А. Должикова и Т.А. Ерахтина обобщают в своих исследованиях все имеющиеся подходы, рассматривая данную категорию как принцип, условие, фактор, требование.

В настоящее время, данное направление разрабатывается в исследованиях: Л.И. Айдаровой, Т.И. Безуглой, Н.И. Гуткиной, И.А. Головановой, И.Н. Гончаровой, В.В. Зайко, Н.В.

Нижегородцевой, Е.Н. Рашикулиной, Н.А. Степановой, Л.В. Трубайчук, Г.В. Тугулёвой и др.

В методическом письме Министерства образования Российской Федерации от 25.03.94 г. «Об организации взаимодействия образовательных учреждений и обеспечении преемственности дошкольного и начального общего образования» выделены актуальные и сейчас основания преемственности, которые обеспечивают психологическую и физическую готовность детей к освоению программы начальной школы. Основаниями преемственности являются:

1. Развитие способностей ребёнка как способов самостоятельного решения творческих и других задач, как средств, позволяющих быть успешным в разных видах деятельности.

2. Формирование творческого воображения как направления интеллектуального и личностного развития.

3. Развитие любознательности у дошкольника как основы познавательной активности будущего ученика; познавательная активность выступает не только необходимым компонентом учебной деятельности, но и обеспечивает его интерес к учёбе, произвольность поведения и развитие других важных качеств личности ребёнка.

4. Развитие коммуникативности – умения общаться со взрослыми и сверстниками [3].

Рассматривая принцип преемственности, мы учли проект концепции содержания непрерывного образования разработанный коллективом под руководством Н.Ф. Виноградовой [4, с. 5], в основе которого следующие направления развития ребёнка 3-10 лет:

- психологические новообразования данного периода: рефлексия, как осознание себя и своей деятельности; произвольность, воображение, познавательная активность, понимание и оперирование знаково-символическими средствами;

- социальное развитие: осознание социальных прав и обязанностей, взаимодействие с окружающим миром;

- деятельностное развитие: приоритет ведущей деятельности с опорой на творчество;

- готовность к дальнейшему образованию, к изучению учебных предметов.

Важным моментом в обеспечении непрерывного образования дошкольников и младших школьников являются параметры преемственности в развитии физических качеств детей. Необходимо отметить, что «физические качества» мы рассматриваем как врождённые морфо-функциональные качества [анатомо-физиологические], которые развиваются в процессе физического воспитания, посредством физических упражнений. Благодаря физическим качествам возможна физическая активность человека, проявляющаяся в целесообразной двигательной деятельности. Это сила, ловкость, быстрота, выносливость, гибкость [5]. При выполнении физического упражнения в той или иной степени проявляются все физические качества, но преимущественное значение приобретает какое-либо из них. Развитие физических качеств человека неотделимо от функционирования его личностных характеристик, более того, определяется ими. Большая пластичность детского организма, высокая подвижность нервных процессов, лёгкость образования условно-рефлекторных связей предполагает успешное развитие физических качеств.

В ходе нашего исследования, мы рассмотрели морфофункциональные особенности физического развития детей, особенности развития физических качеств, психологические новообразования, которые в совокупности составили природосообразные компоненты развития физических качеств старших дошкольников и младших школьников.

1. Морфофункциональные особенности физического развития старших дошкольников определяются периодом «первого вытяжения» (ребёнок может вырасти на 7-10 см). Устанавливается постоянство шейной и грудной кривизны. Позвоночный столб чувствителен к деформирующим воздействиям. Начинается сращивание костей таза (подвздошной, седалищной, лобковой). Не закончено окостенение опорных костей носовой перегородки. Скелетная мускулатура характеризуется слабым развитием сухожилий, фасций, связок. Эластичность и гибкость кости. Тонус мышц-сгибателей преобладает над тонусом мышц-разгибателей. ЧСС – 80-110 ударов в минуту. Частое и неглубокое дыхание - 22-24 в минуту.

У младших школьников наибольшей подвижностью обладает позвоночник. Костно-мышечный аппарат не сформировался, поэтому необходимо избегать одностороннего воздействия и упражнений статического характера. ЧСС 80-90 ударов в минуту.

2. Особенности развития физических качеств старших дошкольников и младших школьников определяются следующими показателями:

Быстрота - детям доступна сложная реакция (реакция на движущийся объект и реакция выбора), т.е. проявляется быстрота реакции в эстафетах, подвижных играх. Наилучшие результаты достигаются в возрасте 7-13 лет.

Ловкость - дети согласованно, последовательно выполняют движения, проявляют быструю сообразительность, инициативу в неожиданно изменяющихся условиях (в подвижных играх), используя пространственные и временные ориентировки. Дети легко схватывают технику сложных физических упражнений, быстро и точно усваивают сложные по координации двигательные действия. Наиболее интенсивно развивается в 7-10 лет.

Сила - у детей прослеживается слабость мышц, недостаточная регуляция их нервной системой. Преобладание тонуса мышц-сгибателей. Тщательный отбор динамических упражнений предусматривает кратковременное скоростно-силовое напряжение (упражнения в беге, прыжках, метании, лазанье по гимнастической лестнице), определяемые возможностями опорно-двигательного аппарата, преимущественным развитием крупных мышечных групп, хорошей реакцией ЦНС на кратковременные скоростно-силовые нагрузки.

Выносливость – дети обладают большими и возможностями в проявлении общей выносливости. Выполнение упражнений на фоне утомления в силу эмоционального состояния детей может привести к нежелательным результатам, т.к. энергетические ресурсы организма расходуются на возрастное развитие, поэтому слишком большая нагрузка может повредить процессам роста.

Гибкость – у детей опорно-двигательный аппарат, особенно позвоночник, отличается пластичностью. Соответственно объём и интенсивность упражнений должны увеличиваться постепенно. Высокий темп развития данного физического качества у детей 7-10 лет.

3. Психологические новообразования у старших дошкольников следующие: произвольность, элементы рефлексии, элементы учебной деятельности. Завершается дифференциация нервных элементов трёх слоёв (ассоциативных зон), в которых осуществляются процессы, определяющие успех сложных умственных действий: обобщения, осознания последовательности событий и причинно-следственных отношений, формирования межанализаторных связей. Ведущая деятельность – игровая.

У младших школьников: рефлексия, смена ведущей игровой деятельности на учебную. Продолжается развитие и перестройка умственных процессов.

Культуросообразные параметры преемственности в развитии физических качеств дошкольников и младших школьников включают следующие содержательные компоненты:

1. Цель развития физических качеств дошкольников определяется необходимостью физической готовности к школьному обучению. Развитие физических качеств детей с учётом их возрастных и индивидуальных особенностей, позволяющих успешно адаптироваться к школьным нагрузкам. Акцент на здоровьесберегающие технологии. Расширение индивидуального двигательного опыта ребёнка, последовательное обучение основным движениям (ходьба, бег, прыжки, метание, лазанье).

У младших школьников акцент на решение образовательных задач: овладение техникой основных движений, формирование элементарных знаний о здоровом образе жизни. Воспитание нравственных и волевых качеств: дисциплинированность; честность; смелость. Необходимо учитывать, что у первоклассников по сравнению с дошкольниками происходит большее сокращение двигательной активности (в среднем на 50%). Это проявляется: в увеличении продолжительности образовательных занятий с преобладанием статических поз, увлечением компьютерными играми, конструированием, тем самым в снижении интереса (мотивации) детей к физическим упражнениям. В связи с этим, развитие физических качеств младших школьников определяется необходимостью активизировать двигательную деятельность детей, повысить психофизический потенциал посредством физкультурно-оздоровительных технологий [6, с. 99].

2. Средства развития физических качеств: физические упражнения и подвижные игры, сочетание различных форм физической деятельности, с познавательной, музыкальной, художественно-эстетической деятельностью. Следует подчеркнуть особую роль игры как средства реализации преемст-

венности в развитии физических качеств дошкольников и младших школьников. Определяя игровую деятельность у старших дошкольников как ведущую, с позиции нашего исследования, важно учитывать основные элементы структуры как материальной, так и духовной деятельности детей: мотивы, побуждающие к деятельности; цели-образы результатов, на достижение которых деятельность направлена; средства, с помощью которых деятельность осуществляется. В соответствии с этим, в самом процессе взаимодействия субъекта с действительностью выделяются определённым образом мотивированная деятельность в целом, входящие в её состав целенаправленные действия и, наконец, автоматизированные компоненты этих действий - операции, обеспечивающие использование имеющихся средств и условий для достижения необходимого результата.

3. Ведущие методы развития физических качеств у старших дошкольников и младших школьников: *игровой* - с подбором подвижных игр с бегом, прыжками, метанием, бросками; *соревновательный* - с включением соревновательных упражне-

ний в беге на 300 метров, 30 метров, сгибании и разгибании рук в упоре лёжа (упражнения реализуются на фоне максимальной психической концентрации и сопровождается значительной тратой физических и психических сил); *повторный* - с повтором определённых упражнений - заданий (пробежать 4 раза по 30 метров, выполнить 3 подхода к прохождению полосы препятствий), с перерывом между повторами до полного восстановления.

Таким образом, мы определили параметры преемственности в развитии физических качеств старших дошкольников и младших школьников на основе принципов природосообразности, культуросообразности, дополнительности.

В ходе дальнейшего исследования, мы определили методическое содержание процесса развития физических качеств старших дошкольников и младших школьников, опираясь на исследование Г.Г. Попова [7]. В таблице 1 представили содержание процесса развития конкретных психофизических качеств детей с учётом средств и методов, интенсивности, объёма, отягощения, формы.

Таблица 1

Содержание процесса развития физических качеств старших дошкольников и младших школьников

Физическое качество	Метод	Интенсивность	Объем	Отягощение	Форма	Средства развития
<i>Быстрота</i>	повторный, игровой, соревновательный	предельная, околопредельная	до появления первых признаков снижения интенсивности	Отсутствует, облегченные условия	физкультурное занятие, подвижная игра, физкультурный досуг	Компьютерные игры (быстрота простой и сложной реакции, подвижность нервных процессов, логика мышления, внимание, память). Бег со старта из различных исходных положений, передвижения в разных стойках. Подскоки со скакалкой, через неё. Ведение, ловля брошенного мяча партнёром. Прыжки через равномерно расставленные барьеры. Подвижные игры с построениями и перестроениями, требующие концентрации внимания и повтора заданий до 3-4 раз. Чередование в них основных движений по определённому сигналу. Эстафеты.
<i>Сила: абсолютная взрывная</i>	повторный, игровой, соревновательный игровой	средняя малая	от 2-х до 6-ти повторений, до 8-ми подходов	околопредельное, среднее	физкультурное занятие, подвижная игра, спортивный досуг	Подтягивание в висе, отжимания в упоре, приседания, упражнения на тренажёрах. Подвижные игры с правилами, определяющими задания на удержание, противодействия партнёров. Упражнения направлены на укрепление основных мышечных групп и выпрямление позвоночника (ОРУ). Подвижные игры с выбором определённых действий, направленных на успешность ребёнка в игровой ситуации. Повторность, последовательность, усложнение двигательных действий и заданий на быстроту реакции детей в процессе игры.
<i>Выносливость</i>	повторный, игровой, соревновательный	средняя, малая малая	до появления первых признаков снижения интенсивности	отсутствует, облегченные условия	физкультурное занятие, подвижная игра, подвижная игра	Упражнения, вызывающие максимальную производительность СС и дыхательной систем.. Медленный непрерывный бег (кросс), быстрая ходьба. Повторный бег на отрезках. Ходьба на лыжах, плавание. Продолжительные подскоки, т.е. упражнения циклического и ациклического характера. Подвижные игры и задания, необходимым условием которых является наличие замещающей деятельности и спортивного инвентаря. Замещение становится символическим и постепенно начинается переход к действиям с воображаемыми предметами.
<i>Ловкость</i>	равномерный, игровой, соревновательный, игровой соревновательный	околопредельная, большая	до вынужденного из-за наступившего утомления перехода из средней зоны интенсивности в малую	изменение условий двигательной деятельности	физкультурное занятие, подвижная игра, физкультурный досуг	Упражнения повышенной координационной сложности и содержащие элементы новизны: полоса препятствий, челночный бег. ОРУ динамического характера. Подвижные и спортивные игры с внезапно меняющимися условиями (эффективность упражнений до тех пор, пока они не будут выполняться автоматически). Выполнение основных движений (бег, прыжки, метания, лазания), направленных на развитие двигательной памяти: -запоминание; -припоминание техники двигательного действия в процессе игры.

В итоге, необходимо отметить, что нами обоснованы параметры преемственности в развитии физических качеств старших дошкольников и младших школьников на основе принципов природосообразности, культуросообразности, дополняемости. Развитие физических качеств детей рассмотрено с учетом соответствующей реализации средств, методов и форм. Важно подчеркнуть, что принцип преемственности в развитии физических качеств дошкольников и младших школьников реализуется в нашем исследовании с позиции сохранения фундамента полноценного физического и психи-

ческого здоровья детей, как основы охраны и наращивания ресурсов личности в контексте непрерывного образования.

Эффективная реализация принципа преемственности в развитии физических качеств старших дошкольников и младших школьников зависит от качества подготовки будущих инструкторов по физической культуре в ДОУ к предстоящей профессиональной деятельности, содержательные компоненты которой будут рассмотрены нами в дальнейшей научно-исследовательской работе.

Библиографический список

1. Баллер, Э.А. Преемственность в развитии культуры. – М.: Наука, 1969.
2. Рашикулина, Е.Н. Подготовка педагогов к реализации принципа преемственности дошкольного и начального школьного образования: учебно-методический комплекс / Е.Н. Рашикулина, Н.А. Степанова. – Магнитогорск: МаГУ, 2009.
3. Асмолов, А.А. Об организации взаимодействия образовательных учреждений и обеспечении преемственности дошкольного и начального общего образования // Дошкольное воспитание. – 1994. – № 6.
4. Виноградова, Н.Ф. Концепция преемственности дошкольного и начального школьного звеньев образования // Начальная школа. – 2000. – № 4.
5. Захаров, Е. Энциклопедия физической подготовки: Методические основы развития физических качеств / Е. Захаров, А. Карасёв, А. Сафронов. – М.: Лептос. 1994.
6. Здоровьесберегающие образовательные технологии: Материалы междисциплинарной научно-практической конференции, Москва, 25 октября 2007 г. / отв. ред. Е.В. Усова. – М.: Издат-во СГУ, 2007.
7. Подготовка ребенка к школе: требования и диагностика: учебное пособие / под ред. С.Ф. Багаутдиновой, Н.И. Левшиной, Н.А. Степановой. – Магнитогорск: МаГУ, 2010.

Bibliography

1. Baller, E.A. Preemstvennostj v razvitii kuljturih. – M.: Nauka, 1969.
2. Rathikulina, E.N. Podgotovka pedagogov k realizacii principa preemstvennosti doskoljnogo i nachaljnogo shkoljnogo obrazovaniya: uchebno-metodicheskij kompleks / E.N. Rathikulina, N.A. Stepanova. – Magnitogorsk: MaGU, 2009.
3. Asmolov, A.A. Ob organizacii vzaimodejstviya obrazovatel'nykh uchrezhdenij i obespechenii preemstvennosti doskoljnogo i nachaljnogo obthego obrazovaniya // Doshkolnoe vospitanie. – 1994. – № 6.
4. Vinogradova, N.F. Konceptiya preemstvennosti doskoljnogo i nachaljnogo shkoljnogo zvenjev obrazovaniya // Nachaljnaya shkola. – 2000. – № 4.
5. Zakharov, E. Ehnciklopediya fizicheskoy podgotovki: Metodicheskie osnovy razvitiya fizicheskikh kachestv / E. Zakharov, A. Karasyov, A. Safronov. – M.: Leptos. 1994.
6. Zdorovjesberegayuthie obrazovatel'nihe tekhnologii: Materialih mezhdisciplinarnoy nauchno-prakticheskoy konferencii, Moskva, 25 oktyabrya 2007 g. / otv. red. E.V. Usova. – M.: Izdat-vo SGU, 2007.
7. Podgotovka rebenka k shkole: trebovaniya i diagnostika: uchebnoe posobie / pod red. S.F. Bagautdinovoy, N.I. Levshinoy, N.A. Stepanovoy. – Magnitogorsk: MaGU, 2010.

Статья поступила в редакцию 10.07.11

УДК 159. 922

Levchenko A.V. PSYCHOLOGICAL ASPECTS OF TIMELY TRANSSPECTIVENESS OF SELFFACTUALIZING PERSON. The results of empirical research of psychological aspects of selfactualizing person's timely transspectiveness are presented in the article. The concrete descriptions of the formal aspects and the content of personal transspectiveness with a different level of selfactualization are being given.

Key words: timely transspectiveness, formal aspects and content of timely transspectiveness, selfactualization, selfactualizing person.

А.В. Левченко, аспирант ДВГУПС, г. Хабаровск, E-mail: savostyanovanastya@rambler.ru

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ВРЕМЕННОЙ ТРАНССПЕКТИВЫ САМОАКТУАЛИЗИРУЮЩЕЙСЯ ЛИЧНОСТИ

В статье представлены результаты эмпирического исследования психологических характеристик временной трансспективы самоактуализирующейся личности. Описываются конкретные характеристики формальных параметров и содержание трансспективы личности с разным уровнем самоактуализации.

Ключевые слова: временная трансспектива, формальные параметры и содержание временной трансспективы, самоактуализация, самоактуализирующаяся личность.

Актуальность исследования проблемы временной трансспективы обусловлена необходимостью описать полный жизненный хронотоп личности, в котором прошлое, настоящее и будущее рассматриваются не как автономные фрагменты, а как части единой временной структуры. Анализ исследований, посвященных данной теме [1; 2; 3], позволяет сделать выводы об отсутствии единого понимания сущности данного феномена. В то же время для современной психологической науки характерно признание того, что являясь смыслообра-

зующей основой жизненного пути человека, временная трансспектива идентична осознанному переживанию направленности и результативности собственной жизни. Следовательно, восприятие и осмысление прошлого, настоящего и будущего играют детерминирующую роль в поведении личности, выступают в качестве его «ориентировочной основы» и кристаллизуют смысл жизни.

Вопросы смысла жизни и определения ценностных ориентиров личности являются, в свою очередь, центральными для

гуманистической психологии, рассматривающей проблемы самоактуализации. Процесс самоактуализации связан не только с выявлением человеком субъективных представлений о собственном предназначении и формированием жизненного смысла как высшего интегративного образования, но и со способностью составлять программу достижения этих смыслов на основе умения делать осознанный и ответственный выбор. Таким образом, временная транспектива, отражающая ценностно-смысловые аспекты субъективного времени, и проявляющаяся в способности человека одним взглядом охватить весь жизненный путь, поднявшись от простых воспоминаний до осмысления значения своей жизни, обеспечивает гармонию личности и способствует ее самоактуализации [4].

Поскольку одной из форм осуществления самоактуализации выступает личностное и профессиональное самоопределение, в своей работе мы обратимся к студенчеству – особой социальной общности людей, объединенных институтом высшего образования и находящихся на пересечении эпохи юности и зрелости. В целом, студенческий период характеризуется тем, что начало самостоятельной трудовой деятельности, с которой обычно связывается социальная зрелость, отодвигается. Увеличение времени на подготовку к взрослой жизни ведет к расширению сферы индивидуального самоопределения и повышению его осознанности. В студенческой выборке наблюдается большая свобода выбора по сравнению с другими социальными слоями молодежи и меньше сковывающих факторов, что приводит к разнообразию индивидуальных вариаций. Обратной стороной свободы выбора является усложнение процесса самоопределения, в том числе ценностного [5].

Целью нашей работы стало исследование психологических характеристик временной транспективы самоактуализирующейся личности. Объектом исследования – временная транспектива личности, а ее предметом – формальные параметры и содержание временной транспективы самоактуализирующейся личности. В качестве гипотезы выступило предположение о том, что формальные параметры временной транспективы, а также содержание временных зон и ценностно-смысловая переработка темпорального опыта, образующие ее содержание, определяют уровень самоактуализации личности.

Методологической и теоретической основа исследования послужили концептуальные положения системного подхода к изучению личности (Б.Г. Ананьев, П.К. Анохин, А.Н. Леонтьев, Б.Ф. Ломов и др.), представления гуманистической психологии о личности как саморазвивающейся, самосовершенствующейся системе (А. Маслоу, К. Роджерс, Г. Олпорт, В. Франк и др.). Постановка и осуществление задач исследования были возможными благодаря накопленным в отечественной науке теоретическим и эмпирическим исследованиям в области психологии личностного времени (С.Л. Рубинштейн, К.А. Абульханова-Славская, Т.Н. Березина, В.И. Ковалев, Е.И. Головаха, Д.А. Леонтьев, А.А. Кроник, Л.А. Регуш, К.И. Воробьева, Л.В. Бороздина, И.А. Спиридонова и др.), а также в зарубежных исследованиях (Ш. Бюлер, П. Жане, К. Левин, Д. Ньюттен, А. Ньюгартен, Ф. Зимбардо, Д. Бойд и др.).

Эмпирическими методами исследования выступили: тестирование (самоактуализационный тест (САТ) в модификации Ю.Е. Алешинной, Л.Я. Гозмана и М.В. Кроза, методики «Инверсия удаленности. Формирование списка событий», «Временные децентрации», «Шкалы переживания времени» А.А. Кроника, Е.И. Головахи, опросник временной перспективы личности Ф. Зимбардо в адаптации А. Сырцовой, Е.Т. Соколовой, О.В. Митиной, тест «Смыслжизненные ориентации» Д.А. Леонтьева, тест «Индекс жизненной удовлетворенности» А. Ньюгартен). Мы также использовали статистические методы обработки данных (t-критерий Стьюдента, критерий хи-квадрат, коэффициент корреляции Пирсона, однофакторный дисперсионный анализ ANOVA).

Применение в ходе эмпирического исследования перечисленных методов позволило нам сформулировать ряд выводов относительно формальных параметров и содержания временной транспективы студентов с разным уровнем самоактуализации.

9) У студентов с разным уровнем самоактуализации существуют различия в протяженности временной транспективы и ее частей. В частности, у самоактуализированных студентов временная транспектива характеризуется большей протяженностью за счет увеличения длины временной перспективы, при соответствии временной ретроспективы реальному возрасту испытуемых. У их сверстников с низким уровнем самоактуализации, временная ретроспектива обладает меньшей длиной и не соответствует фактическому возрасту, временная перспектива укорочена, за счет включения в нее только событий ближайшего будущего, а, следовательно, и транспектива в целом обладает меньшей протяженностью.

Протяженность временной транспективы испытуемых находится во взаимосвязи с уровнем их креативности, спонтанности, независимости ценностей и поведения. Длина временной ретроспективы напрямую связана с основными параметрами личностной самоактуализации – компетентностью во времени, независимостью, ценностными ориентациями, сензитивностью к себе, спонтанностью, самоуважением, принятием агрессии, контактностью и креативностью. Протяженность временной перспективы студентов взаимосвязана только с присущим им уровнем творческой направленности.

2) Плотность отдельных частей временной транспективы не различается у студентов с разным уровнем самоактуализации. Наибольшую плотность у студентов с высоким уровнем самоактуализации, также как и у малосамоактуализированных имеет временная перспектива, наименьшую – зона настоящего. Сопоставление плотности временной транспективы с параметрами самоактуализации личности привело нас к обнаружению положительной связи между плотностью настоящего испытуемых и принятием ими агрессии.

3) Студентам с высоким уровнем самоактуализации присуще доминирование направленности временной транспективы на зону настоящего, малосамоактуализированным – на зону будущего. Децентрация прошлого же связана с низким уровнем самоактуализации студентов и слабой выраженностью у них большинства ее параметров – компетентности во времени, поддержки, ценностных ориентаций, гибкости в поведении, сензитивности к себе, спонтанности, самоуважения, самопринятия, принятия агрессии, контактности, познавательных потребностей и креативности. Децентрация настоящего, взаимосвязана с высоким уровнем самоактуализации личности в целом и основными ее параметрами, кроме синергии и креативности. Децентрация будущего имеет взаимосвязь только с низким уровнем представлений о природе человека.

4) Самоактуализированные студенты время своей жизни оценивают как непрерывное, цельное, разнообразное, насыщенное, организованное, быстрое и приятно-беспредельное, их малосамоактуализированные сверстники как прерывистое, раздробленное, однообразное и пустое, неорганизованное и медленное, а также неприятно-ограниченное. Переживание непрерывности, цельности, организованности, приятности и беспредельности времени жизни связано с высоким уровнем личностной самоактуализации, однообразие, пустота и медленное течение с низким ее уровнем. Кроме этого, студенты, способные к установлению глубоких и тесных контактов с людьми, склонны оценивать время своей жизни как скачкообразное, а способные к целостному восприятию мира людей и пониманию противоположностей как ненапряженное.

Для студентов с высоким уровнем самоактуализации характерно позитивное отношение к прошлому, гедонистическое к настоящему и слабая ориентация на будущее. Малосамоактуализированные респонденты чаще испытывают негативные эмоции к своему прошлому, фатализм по отношению к настоящему и ярко выраженную привязанность к будущему. Негативное отношение к прошлому связано с низкой выраженностью у студентов базовых характеристик самоактуализации и блоков ценностей, чувств, самовосприятия, межличностной чувствительности и отношения к познанию. Позитивное отношение к прошлому связано с выраженной склонностью воспринимать природу людей как положительную. Уровень гедонизма коррелирует с высокой выраженностью

всех параметров самоактуализации, кроме представлений о природе человека, принятия агрессии и контактности. Фаталистически воспринимают настоящее студенты с низким уровнем поддержки, ценностных ориентаций, самопринятия, принятия агрессии, контактности и креативности. Ориентация на будущее выявлена при низком уровне самоактуализации в целом. Таким образом, эмоционально предпочтение личностью будущего отрицательно взаимосвязано с уровнем ее креативности, самовосприятием, чувствами и ценностями, а также с принятием агрессии, компетентностью во времени и независимостью.

5) Содержание прошлого самоактуализированных студентов составляют в основном позитивные события отдаленного и ближайшего прошлого. В большинстве из них отражается развитие и совершенствование самих испытуемых и близких им людей, а описанные детали прошедшего периода жизни демонстрируют ностальгическое отношение к ней. Прошлое студентов с низким уровнем самоактуализации включает перечень негативных событий и принятых решений. Кроме того, респонденты склонны центрироваться на событиях ближайшего прошлого, выпуская из внимания период дошкольного детства. Содержание настоящего студенты с высоким уровнем самоактуализации описывают через ведущую для их возраста деятельность – обучение в вузе и построение межличностных отношений. Студенты с низким уровнем самоактуализации в настоящем живут проблемами в отношениях, изменением внешности и тревожными ожиданиями. Будущее представителей самоактуализированной группы весьма расширено, за счет включения в него отдаленных событий, и отражает мотивацию испытуемых к личностному и профессиональному росту, продолжению и развитию своего рода. События, представленные здесь, носят позитивный или нейтральный характер. В то время как малосамоактуализированные студенты склонны описывать исключительно ближайшее будущее и наполнять его неудачами.

Испытуемые с высоким уровнем самоактуализации оценивая удаленность жизненных событий чаще придерживаются реальной хронологии, тогда как их сверстники с низким уровнем самоактуализации события жизни склонны инверсировать – приближать или удалять от временного центра настоящего. Причем, чаще всего они изменяют удаленность событий будущего. Здесь имеет место отрицательная взаимосвязь количества инверсий и уровня самоактуализации. Следовательно, чем выше компетентность личности во времени, ее независимость, ценностные ориентации и гибкость поведения, сензитивность и спонтанность, самоуважение и самопринятие, представления о природе человека и принятие агрессии, тем реже она будет нарушать реальную хронологию течения времени своей жизни. Инверсирование студентами событий прошлого связано с низким уровнем их независимости, гибкости поведения, сензитивности к себе, самоуважения и представлений о природе человека. Инверсирование будущего связано со слабой выраженностью всех параметров самоактуализации, кроме компетентности во времени, блоком концепции человека и отношением к познанию.

6) Студенты с высоким уровнем самоактуализации отличаются от своих малосамоактуализированных сверстников высокой удовлетворенностью и осмысленностью жизни, а также

наличием осознанных целей, интересом к процессу и результату своего существования, верой в свои возможности управления жизнью. Мы обнаружили положительную взаимосвязь уровня и параметров самоактуализации личности с перечисленными компонентами ценностно-смыслового обобщения ее темпорального опыта. Исключением выступает отсутствие связи между степенью осмысленности жизни человека, его целями, признанием возможности их достижения, интересом к процессу жизни, удовлетворенностью самореализацией и положительными представлениями о природе человека. Так же наличие осознанных жизненных целей испытуемых не взаимосвязано со степенью выраженности их стремления приобрести знания об окружающем мире.

7) Такие формальные параметры временной транспективы студентов как направленность и эмоциональная оценка влияют на уровень их самоактуализации. Причем, направленность испытуемых на прошлое и негативное отношение к нему, а также эмоциональная привязанность к будущему препятствуют их самоактуализации. В свою очередь, направленность на настоящее и переживание времени жизни как цельного, разнообразного, насыщенного, организованного, быстротечного, приятного и беспредельного выступают факторами самоактуализации личности.

8) Содержание временной транспективы студентов, а именно ценностно-смысловая переработка их темпорального опыта, актуализированная в виде осознанных целей, интереса к настоящему моменту времени, удовлетворенности самореализацией, признания возможностей управлять происходящим, в целом осмысленность и удовлетворенность жизнью, положительно влияет на их самоактуализацию. Изменение же реальной хронологии событий собственного прошлого и будущего, субъективное их приближении или удаление, наоборот, затрудняет процесс самоактуализации и приводит к низкому уровню развития данного качества у человека.

9) Ряд формальных характеристик временной транспективы студентов является следствием влияния уровня и отдельных параметров их самоактуализации. В частности, длина временной транспективы зависит напрямую от уровня развития поддержки, спонтанности и креативности личности, длина временной ретроспективы от уровня самоактуализации в целом, длина перспективы только от креативности. Принятие человеком своей агрессии и понимание ее как естественного проявления влечет за собой увеличение плотности психологического настоящего. Высокий уровень контактности влияет на переживание времени как плавного, а уровень самоактуализации в целом как непрерывного. Представления о природе человека и низкий уровень креативности студентов формирует у них позитивное отношение к прошлому. Высокий уровень самоактуализации определяет гедонистическое отношение к настоящему, в то время как низкий влечет фатализм.

Таким образом, изложенный в главе материал приводит нас к выводу о том, что содержание временной транспективы и такие ее формальные параметры, как направленность и эмоциональная оценка выступают факторами самоактуализации личности. Уровень самоактуализации человека, в свою очередь, оказывает влияние на протяженность и плотность временной транспективы.

Библиографический список

1. Бороздина, Л.В. Возрастные изменения временной транспективы субъекта. Сообщение I: Формальные параметры / Л.В. Бороздина, И.А. Спиридонова // Психологический журнал. – 1998. - №2.
2. Бороздина, Л.В. Возрастные изменения временной транспективы субъекта. Сообщение II: Содержание / Л.В. Бороздина, И.А. Спиридонова // Психологический журнал. – 1998. - №3.
3. Ковалев, В.И. Категория времени в психологии (личностный аспект) // Категории материалистической диалектики в психологии / под ред. Л.И. Анцыферовой. – М.: Наука, 1988.
4. Маслоу, А. Новые рубежи человеческой природы. – М.: Смысл. – 1999.
5. Леонтьев, Д.А. Самореализация // Человек: философско-энциклопедический словарь. – М.: Наука. – 2000.

Bibliography

1. Borozdina, L.V. Vozrastnihe izmeneniya vremennoy transspektivih subjekta. Soobthenie I: Formaljnihe parametrij / L.V. Borozdina, I.A. Spiridonova // Psikhologicheskij zhurnal. – 1998. - №2.
2. Borozdina, L.V. Vozrastnihe izmeneniya vremennoy transspektivih subjekta. Soobthenie II: Soderzhanie / L.V. Borozdina, I.A. Spiridonova // Psikhologicheskij zhurnal. – 1998. - №3.
3. Kovalev, V.I. Kategoriya vremeni v psikhologii (lichnostnij aspekt) // Kategorii materialisticheskoy dialektiki v psikhologii / pod red. L.I. Ancihferovoj. – M.: Nauka, 1988.
4. Maslou, A. Novihe rubezhi chelovecheskoj prirodih. – M.: Smisl. – 1999.
5. Leontjev, D.A. Samorealizacija // Chelovek: filosofsko-ehnciklopedicheskij slovarj. – M.: Nauka. – 2000.

Статья поступила в редакцию 10.07.11

УДК 37.013.46

Novichkova N.M. HUMANISTIC EDUCATIONAL PROCESS FOR A SUSTAINABLE DEVELOPMENT OF THE PERSON. In article humanistic educational process is considered: as one of mechanisms of formation of a new education system of the XXI-st century, as a resource of a sustainable development of the modern person necessary both for the person, and for a sustainable development of the nature, society, space.
Key words: the sustainable development theory, a sustainable development of the person, humane pedagogics, humanistic educational process, humanistic values and meanings.

Н.М. Новичкова, доц. каф. педагогики ФГБОУ ВПО «Ульяновский педагогический университет им. И.Н. Ульянова», г. Ульяновск, E-mail: pownad@mail.ru

ГУМАНИСТИЧЕСКИЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС ДЛЯ УСТОЙЧИВОГО РАЗВИТИЯ ЧЕЛОВЕКА

В статье рассматривается гуманистический образовательный процесс: как один из механизмов становления новой системы образования XXI века, как ресурс устойчивого развития современного человека, необходимого как для самого человека, так и для устойчивого развития природы, общества, космоса.

Ключевые слова: теория устойчивого развития, устойчивое развитие человека, гуманная педагогика, гуманистический образовательный процесс, гуманистические ценности и смыслы.

На рубеже второго и третьего тысячелетий общество вступило в эпоху, научно-теоретическое осмысление которой сопровождается в виде теории о ноосфере и устойчивом развитии общества (Б.А. Астафьев, Ю.Г. Бондаренко, В.И. Вернадский, Л.С. Гордина, В.П. Казначеев, Н.С. Касимов, К.К. Колин, М.Ю. Лимонад, Ю.Л. Мазуров, Н.Н. Моисеев, А.Д. Урсул, Г.И. Шипов и др.). Под устойчивым развитием понимают управляемое развитие общества, не разрушающее своей природной основы и обеспечивающее выживание и непрерывное развитие цивилизации [1, с. 1]. Одним из приоритетных механизмов ноосферных трансформаций называют становление новой системы образования как модели образования XXI века, выполняющей функцию подготовки человека к опережающим действиям по выживанию цивилизации в условиях глобального кризиса и перехода к устойчивому развитию [1, с. 3]. По мнению Урсула А.Д., новой образовательной системой должна стать образовательная система для устойчивого развития, которая должна развиваться опережающе, более быстрыми темпами, ориентироваться на непреходящие фундаментальные ценности и цели, на грядущую ноосферную культуру, способствующую выживанию цивилизации и дальнейшему устойчивому развитию [там же].

В связи с этим важнейшим действием представляется обеспечение устойчивого развития самого человека как духовного и человеческого, способного к творчеству и саморазвитию, к ответственному выбору в условиях поликультурного и полисистемного мира, а образовательной системой для этого – гуманистическая система, ценности и цели которой носят непреходящий характер и направлены на сохранение и создание человека не только как представителя Homo sapiens, но и представителя Homo humanus.

Устойчивое развитие мирового сообщества, на наш взгляд, необходимо связать: на мега- и макро-уровнях – с конструктивным и сбалансированным решением глобальных проблем (планетарных: экологических, продовольственных, демографических и др.; формационных, цивилизационных, межкультурных и антицивилизационных); на мезо-уровне – с решением национальных, этнокультурных, социально-

экономических, социокультурных, социоприродных и других проблем, как детерминированных и связанных с глобальными проблемами; на микро-уровне – с решением тех проблем, которые сопровождают жизнеустойчивость всех живых систем и существ, и, прежде всего, – самого человека как основной составляющей ноосферы. Этот уровень решения проблем, обеспечивающий свой вклад в достижение устойчивого развития, непосредственно предполагает разработку теоретических проблем в научном педагогическом познании, исследование проблем образования в контексте современного устойчивого развития. Но, несмотря на иерархичность выделенных уровней проблем для решения человеческим сообществом, микро-уровень не является последним по значимости, наоборот, качеством решения его проблем напрямую обуславливает качество решения проблем мезо-, макро- и мега-уровня. Это связано с необходимостью обеспечения не только сохранности жизнеустойчивости самого человека, но и созидания его нового качества в виде развития его духовно-нравственной, творческой, созидательно-деятельностной сущности, необходимой для решения всех других проблем.

Развитие современного образования нуждается в реализации идей и подходов гуманистической педагогики, которая способна обеспечить образовательный процесс, адекватный перспективным прогрессивным тенденциям и процессам человеческой цивилизации в эпоху устойчивого развития. С этим связаны миссия, сущность, образовательные ориентиры и ожидаемые результаты гуманистического образовательного процесса, воплощающего и реализующего идеи и положения гуманистической педагогики как педагогики, обеспечивающей устойчивое и эволюционное развитие человека по пути его духовного восхождения к самому себе.

Современное общество, как известно, переживает углубляющийся системный кризис цивилизации, который включает в себя не только экономический, продовольственный, энергетический, экологический кризисы, но и интеллектуальный, духовный, кризис детства, педагогический кризис (последние напрямую связаны с научным педагогическим поиском). В современной ситуации человечество обеспокоено по-

иском решения важнейших проблем: как спасти человека, человеческую цивилизацию и биосферу? А вместе с тем – как спасти ребенка, начиная с его детства, с пренатального периода его развития? Каким должен быть образовательный процесс, направленный на спасение и развитие человека в ребенке?

Спасение человечества связывают, с одной стороны, с преодолением кризисов: энергетического, экологического, экономического и др., а с другой, – с ростом духовности конкретного человека и всех людей на Земле как условием и результатом преодоления духовного кризиса в обществе. Так, по мнению ученых, «именно... Духовность будет доминантой развития в грядущей «Ноосферной Цивилизации», о которой столько думали В.И. Вернадский и семья Рерихов» [2, с. 4]. Образовательный процесс также не избежал переживаемого обществом духовного кризиса. Дефицит духовности в обществе в условиях его растущей технократизации, информатизации, коммерциализации, индивидуализации. В наших школах не принято говорить о душе, хотя каждый из детей и взрослых нуждается в находящемся рядом душевном человеке; духовность понимается нередко только в религиозном смысле и педагоги несколько формально и легковесно относятся к проблеме формирования духовности воспитанника, хотя общество мечтает о сильных и духовно-нравственных людях, патриотах и гражданах; гуманистические отношения ошибочно представляются утопичными или трудно достижимыми, хотя, именно в них нуждается каждый ребенок, поскольку они несут созидательную и гармонизирующую силу в человеческих и педагогических отношениях в условиях дефицита духовности в обществе.

Само детство как особый мир человека переживает кризис, что вызвано вторжением взрослого мира в пространство детства, навязыванием миру детства взрослых взглядов, приписыванием взрослых отношений и пороков детям, иницированием «взрослости» в мире детства, манипулированием сознанием человека детства [3]. В чем же может быть выход из кризиса детства в конкретном образовательном учреждении? На наш взгляд, если стратегия выживания природы состоит в экологии природы, стратегия выживания человека – в экологии человека, то стратегия выживания ребенка как части природы заключается в экологии детства и ребенка. Педагогикой экологии детства и ребенка в современной педагогической действительности, на наш взгляд, выступает гуманистическая педагогика. Ее основные ценности и смыслы: духовность, гуманность, творчество, гармония, внутренняя свобода выражают сущность духовного гуманизма. Они направлены на содействие природе ребенка в восхождении к самому себе как к человеку, на защиту самоценности ребенка и самобытности детства, на становление человечности в условиях творческого, свободного и гармоничного развития и саморазвития ребенка на основе сотрудничества с взрослым, его поддержки и гуманного сопровождения развития человека в ребенке.

Гуманная педагогика, как известно, не является открытием современной педагогической мысли. По мнению педагога гуманиста Ш.А. Амонашвили, новое здесь, состоит в том, что мы осознаем ее суть, которая дается вот уже несколько тысячелетий высшими источниками – священными писаниями мировых религий и классическими педагогическими учениями [4, с. 4]. В настоящее время гуманная педагогика ориентирована на эволюционное развитие целостного человека, в воспитании и обучении которого реализуются идеи единства: духовного и физического в человеке, его духовного и материального мира, рационального и иррационального проявления его сущности, научного и религиозного миропонимания, земного и космического плана его бытия.

Педагогическое сообщество медленно, но постигает высоты гуманистической педагогики, педагогическая деятельность постепенно растет до гуманистического качества, а результатом этого должен стать реальный гуманистический образовательный процесс. Замечательным ориентиром для педагога выступает известный гуманистический опыт воспитания и обучения, представленный в педагогике XX века богато и

разнопланово (Ф. Адлер, Л. Кольберг, Я. Корчак, М. Монтессори, А. Нейл, К. Роджерс, А.С. Макаренко, В.Н. Сорока-Росинский, В.А. Сухомлинский, С. Френе, Р. Штейнер и др.).

В современном педагогическом пространстве существует гуманистический опыт как реально воплощенный, обоснованный научно, выверенный временем (Ш.А. Амонашвили, О.С. Газман, В.А. Караковский, А.Н. Тубельский, М.П. Щетинин, и др.). А гуманистическая педагогика Ш.А. Амонашвили, на наш взгляд, позволяет образованию эпохи устойчивого развития решать важнейшие перспективно-созидательные задачи, связанные именно с сохранением и созданием человеческой сущности человека. Она оперирует признанием социоприродной сущности ребенка, пониманием сущности внутренней активности ребенка как человека духа и души, как части природы, признанием творческой активности самого человека, педагогическими смыслами общепланетарной направленности.

Сегодня существует множество педагогических теорий, концепций, систем, моделей, технологий и т.д., которые появляются и обосновываются как вызванные требованиями времени и потому имеющие актуальность, связанную с потребностями и задачами текущего времени, которое имеет свойство изменяться и проходить вместе с наполняющим его содержанием жизни. Но следует различать требование или веление времени, вызов времени и зов грядущего. Именно гуманистическая педагогика с ее непреходящими гуманными ценностями и смыслами во благо человеку способна ответить на зов грядущего как духовная оформленная сфера научного гуманитарного знания и человековедения. Гуманная педагогика содержит тот ресурс, который необходим педагогике как науке и форме сознания для ее согласования с потребностями человека и общества в их устойчивом развитии: она позволяет в образовательном процессе сохранить человеческую сущность ребенка как растущего человека, созидать его новое качество, развивая, человечность. В этой связи интересна точка зрения А. Печчи, согласно которой, источники кризисов «лежат внутри, а не вне человеческого существа» и решение всех проблем «должно исходить, прежде всего, от изменения самого человека, его внутренней сущности» [5, с. 14].

Известно, что в обществе часть проблем обозначают как «мальтузианский кризис», суть которого заключается в невозможности согласовать традиционными средствами потребности растущего человечества с ресурсными возможностями оскудевающей планеты [6, с. 14]. Суть современного педагогического кризиса (по аналогии с мальтузианским) можно обозначить, как невозможность педагогики согласовать потребности общества в устойчивом развитии цивилизованного человека с ее традиционными научными и практическими образовательными средствами, которые исчерпали свой ресурс в качестве основных для воспитания и обучения человека эпохи ноосферы. Кризис в научном педагогическом познании, на наш взгляд, выражается в неспособности современной негуманистической педагогики гармонично развивать себя в согласии с потребностями растущего человека, в неспособности обеспечить интересы духовного и гармоничного развития человека-творца, а значит, – в неспособности обеспечить поступательное, эволюционное и устойчивое развитие человека, а вместе с ним – природы, общества, культуры.

С этой точки зрения убедительно выступает культурологическая позиция И.Е. Видт, согласно которой суть кризиса современного образования состоит в исчерпаемости культурной адекватности образовательной парадигмы, созданной для индустриальной культуры [7, с. 33]. А постиндустриальная эпоха, предполагающая иные культурные основания общества, предполагает и соответствующую модель образования, которая является креативной, поскольку, по мнению И.Е. Видт, «творчество становится индивидуальной, социальной и производственной ценностью» (там же). Эволюция субъектов культуры, по мнению ученых, идет по пути восхождения оснований бытия к социальным и гуманистическим (И.Е.Видт), а это – долгий путь к гуманистической этике в обществе (М.Н. Дудина). Так, следует заметить, культурологи

признают необходимость, неизбежность и инновационность гуманистических оснований культуры и общества.

Гуманистический образовательный процесс, реализуемый на основе гуманистических ценностей, смыслов, идей и подходов, необходимо изучать, по мнению философов, как объект человеческой деятельности, в которой «мировоззрение гуманизма институционализируется и социализируется, образуя те или иные культурные формы в сфере педагогики и воспитания» [8, с. 5]. Он включает в себе определенную гуманистическую специфику, содержащуюся в компонентах и элементах его культурных форм, которые являются педагогическими по природе в силу их гуманистичности и реализуют его как образовательный процесс с целью раскрытия в человеке человеческого как человеческого. Стратегически цель гуманистического образовательного процесса состоит не столько в становлении человека как представителя рода *Homo sapiens*, сколько – как представителя рода *Homo humanus*, для чего необходимы, на наш взгляд, вполне специфические педагогические условия, еще не обеспечивающиеся широко в современном образовании и требующие достаточной научно-теоретической проработанности и эмпирической подтвержденности.

Особенностью цивилизационного процесса является наличие универсального рынка как основного механизма саморазвития любых систем синергетической природы (или, естественного механизма отбора, созданного Природой) [6, с. 11]. Сеем предположить, что более жизнеспособными будут те педагогические системы и типы образовательных процессов, которые обеспечат не только выход из кризисов, но что гораздо важнее – эволюционное стабильное развитие самого человека и человеческого сообщества. Таким открытием в педагогической мысли способна выступить гуманистическая педагогика, а в образовательной практике – гуманистический образовательный процесс.

С конца 90-х XX в. в отечественной педагогике наблюдается тенденция – гуманизация образования: как реализация и самораскрытие гуманистических начал в образовательном процессе; как становление гуманистического образовательного процесса, в котором все его педагогические основания соответствуют (или адекватны) природе человека, его духовной и нравственной сущности. Определенный вклад в разработку гуманистических основ образовательного процесса внесли диссертационные исследования, в которых:

раскрыты историко-педагогические аспекты гуманной педагогики (М.З. Акьюлова, Ю.С. Бузыкова, М.А. Гончаров, Е.В. Кадзукова, В.А. Калачева, Е.В. Карташева, Л.Ф. Иванова, Л.В. Образцова, А.П. Ромаев, Н.Б. Ромаева, Ю.И. Симакова, В.Ф. Смолков, Ф.М. Сокольников, Н.И. Сокурова, Е.Ю. Титова, В.И. Чумаков, Н.П. Юдина и др.);

изучены основные проблемы теории и практики гуманистического воспитания ряда отечественных и зарубежных воспитательных систем (Р.А. Валеева, А.В. Гаврилин, Л.Н. Перелыгина, Н.Г. Сергеева, Р.Р. Сафин и др.);

охарактеризовано развитие ряда гуманистических идей и опыт их воплощения в педагогической практике различных систем (И.А. Бирич, В.Ф. Ефимов, А.А. Лебеденко, Т.Н. Мишина, Б.Л. Сова, И.В. Шубина, Н.И. Элиасберг и др.);

определен ряд педагогических условий, необходимых для подготовки будущего педагога к гуманистическому образовательному процессу (Ю.В. Аннушкин, В.А. Зезбеева, С.П. Иванова, Е.П. Марычева, А.И. Салов, Л.С. Миллер, В.Н. Черепанова, А.В. Шульженко и др.).

Но тенденция гуманизации образования сможет перерасти в гуманистический образовательный процесс при наличии взаимосвязанных и взаимообусловленных условий, по меньшей мере, следующих: а) наличие развивающейся гуманистической педагогики (она есть, но в силу ряда причин не востребована в практике); б) наличие педагогов – гуманистов; в) наличие педагогических средств, гуманистических по природе, содержанию; г) сам образовательный процесс как сфера воплощения гуманистических идей в педагогической реально-

сти; д) педагогическая подготовка будущих учителей, способных организовать гуманистический образовательный процесс.

Гуманистический образовательный процесс на уровне образовательной системы, на наш взгляд, представляет собой систему воспитания и обучения, в которой создаются условия для становления личности, отличающейся гуманистической направленностью личностных свойств, жизненного отношения, наличием духовного начала в личности, способной к проявлению человечности. На уровне ценностной основы педагогического процесса гуманистический процесс следует представить как педагогический процесс, в котором все его стороны организуются на основе и сообразно гуманистическим ценностям и они же предусматриваются в качестве основных ожидаемых результатов: человечность (гуманность), духовность, гармония (гармоничность), творчество, экологичность, внутренняя свобода. Культивирование этих ценностей как жизненных ценностей современного человека в образовательном процессе и создает основу для устойчивого развития самого человека, его человеческой сущности, без чего не может быть устойчивого развития природы и общества.

В настоящее время ученые, исследующие проблемы, связанные с организацией гуманистического образовательного процесса, обнаруживают ряд противоречий, необходимость разрешения которых и побуждает исследователя разрабатывать непосредственно данную проблематику. Эти противоречия, безусловно, взаимосвязаны в реальной действительности, и могут быть сформулированы на разных уровнях. Формулировка противоречий выступает не только необходимым компонентом теоретического исследования в процессе определения и формулировки проблемы исследования, но и самостоятельным инструментом теоретического исследования для представления уровней существования противоречий, их взаимосвязанности, иерархичности, соотнесенности. Остановим внимание на основных и наиболее значимых противоречиях, позволяющих представить многогранность и многосторонность проблемы подготовки педагогов к организации гуманистического образовательного процесса.

На уровне: «общество – педагогическая наука» существуют противоречия:

- между объективной потребностью человеческого сообщества в сформированном целостном человеке *Homo humanus* и недостаточной научно-теоретической разработанностью механизмов формирования такого целостного человека;

- между объективной потребностью конкретного общества в разработке условий, путей и средств воспитания гуманного человека и недостаточной обращенностью психолого-педагогических исследований к данной проблематике научного познания;

- между объективной потребностью в единстве и целостности научного познания, служащего человеку, и сложившейся традицией в науках изучать свой предмет узконаучно, вне необходимой и достаточной связи со «смежными» предметами исследования.

На уровне: «педагогическая наука – общеобразовательная школа как социальный институт» сложились противоречия:

- между сложившейся гуманистической практикой в отдельно взятых учебных заведениях и недостаточной ее научно-теоретической изученностью и обоснованностью, необходимой для распространения гуманистического педагогического опыта;

- между реально существующей потребностью субъектов образовательного процесса в гуманистических условиях в школе и наличием узконаучного объяснения и теоретической проработанности этой проблемы, которыми они могут воспользоваться;

- между потребностью учащихся как субъектов образовательного процесса расти и развиваться в гуманистических условиях и зачастую отсутствием подобных условий в силу профессиональной неготовности педагога к организации гуманистического образовательного процесса;

- между потребностью определенного круга педагогов в подготовке к организации гуманистического обучения и воспитанию и отсутствием системы подготовки в вузе.

На уровне: «педагогика как наука и форма сознания» – «гуманистическая педагогика» проявляются противоречия:

- между наличием разнообразия исследований гуманистической направленности по отдельным узким проблемам как отражения естественного состояния развития науки и отсутствием педагогических гуманистических исследований целостного характера;

- между сложившейся исследовательской традицией использовать в педагогическом познании известные подходы и методы исследования и неадекватностью и несоответствием этих подходов и методов целям и задачам при исследовании гуманистических педагогических проблем.

На уровне: «подготовка учителя в вузе» – «педагогическая деятельность конкретного учителя» необходимо выделить противоречия:

- между необходимостью целостной педагогической подготовки выпускника педвуза к организации гуманистического образовательного процесса и отсутствием в нашем профессиональном педагогическом образовании системы подготовки к подобной деятельности;

- между необходимостью решать задачи объективно существующего социального заказа общества в личности школьника: творческой, внутренне свободной, духовной, гармонично развивающейся, толерантной и т.п., то есть цивилизован-

ной, и отсутствием достаточного уровня методических рекомендаций по организации гуманистического образовательного процесса.

Все эти противоречия обуславливают необходимость решения такой проблемы, как создание системы профессиональной педагогической подготовки будущих педагогов к организации гуманистического образовательного процесса, что связано с его определенной спецификой, заключающейся в нераздельности и слитности, безусловной адекватности гуманистических цели, задач, ожидаемых результатов, содержания образовательного процесса, используемых образовательных средств, атмосферы.

Таким образом, гуманистический образовательный процесс в эпоху ноосферы призван выполнить свою миссию: обеспечить устойчивое развитие человека на основе его сущности: духовной, активной, творческой, целостной, гармоничной и др. Организация гуманистического образовательного процесса потребует подготовки соответствующих педагогов гуманистов, способных обеспечить гуманистические условия воспитания и обучения как адекватные природной сущности человека. Сам гуманистический образовательный процесс может быть реализован как таковой лишь на духовной, активной, творческой, свободной, гармоничной основе, способной обеспечить устойчивое развитие современного человека как части природы, общества, космоса. В этом и состоит ресурсное содержание гуманистического образовательного процесса для устойчивого развития человека.

Библиографический список

1. Урсул, А.Д. Путь в ноосферу: Концепция выживания и устойчивого развития человечества. – М., Изд-во ЛУИ, 1993.
2. Акимов, А.Е. Фундаментальные основы преодоления глобального цивилизационного кризиса // XIX Всероссийский семинар Музей и подрастающее поколение: Сб. материалов. – М., 2007.
3. Орлов, А.Б. Психология личности и сущности человека: парадигмы, проекции, практики. – М.: Логос, 1995.
4. Амонашвили, Ш.А. Духовная основа образования // На орбите познания: сб. научн.-популярн. ст. / под общей ред. Л. С. Гординой [и др.]. – Ростов н/Д: Феникс, 2006.
5. Печчеи, А. Человеческие качества: пер. с англ. А. Печчеи. – М.: «Прогресс», 1980.
6. Моисеев, Н.Н. Палитра цивилизаций: разнообразие и единство // На орбите познания: сб. научн.-популярн. ст. / под общей ред. Л.С. Гординой [и др.]. – Ростов н/Д: Феникс, 2006.
7. Видт, И.Е. Эволюция образовательных моделей в историко-культурном процессе // Новые ценности образования. Культурная парадигма. – 2007. – № 4 (34).
8. Кудишина, А.А. Гуманизм – феномен современной культуры. – М.: Академический проект, 2005.

Bibliography

1. Ursul, A.D. Putj v noosferu: Koncepciya vizhivaniya i ustoyjchivogo razvitiya chelovechestva. – M., Izd-vo LUI, 1993.
2. Akimov, A.E. Fundamentalnihe osnovih preodoleniya globaljnogo civilizacionnogo krizisa // XIX Vserossijjskij seminar Muzeyj i podrastayuthee pokolenie: Sb. materialov. – M., 2007.
3. Orlov, A.B. Psikhologiya lichnosti i suthnosti cheloveka: paradigmi, proekcii, praktiki. – M.: Logos, 1995.
4. Amonashvili, Sh.A. Dukhovnaya osnova obrazovaniya // Na orbite poznaniya: sb. nauchn.-populyarn. st. / pod obtheyj red. L. S. Gordinoy [i dr.]. – Rostov n/D: Feniks, 2006.
5. Pechchei, A. Chelovecheskie kachestva: per. s angl. A. Pechchei. – M.: «Progress», 1980.
6. Moiseev, N.N. Palitra civilizacij: raznoobrazie i edinstvo // Na orbite poznaniya: sb. nauchn.-populyarn. st. / pod obtheyj red. L.S. Gordinoy [i dr.]. – Rostov n/D: Feniks, 2006.
7. Vidt, I.E. Ehvoljuciya obrazovateljnihih modelej v istoriko-kuljturnom processe // Novihe cennosti obrazovaniya. Kuljturnaya paradigma. – 2007. – № 4 (34).
8. Kudishina, A.A. Gumanizm – fenomen sovremennoj kuljturi. – M.: Akademicheskij projekt, 2005.

Статья поступила в редакцию 10.06.11

УДК 811.112.2:378.147.018.43

Ovchinnikova O.M. DEVELOPMENT OF THE COURSE “FOREIGN LANGUAGE” IN THE DISTANCE PLATFORM MOODLE. Learning a foreign language as part of additional continuing education in a non-linguistic university is a complicated task. In this paper, the author shares practical experience in developing a distance learning course in modern foreign languages (German), Moodle course management system being the basic implementation tool.

Key words: foreign language, additional educational programmes, teacher of higher educational institution, distance learning, Moodle modular object-oriented dynamic learning environment.

О.М. Овчинникова, канд. пед. наук, доц. НИ ТПУ, г. Томск, E-mail: ovtchom@rambler.ru

РАЗРАБОТКА КУРСА «ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК» В СИСТЕМЕ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ MOODLE

Дистанционное обучение иностранному языку в рамках дополнительного непрерывного профессионального образования в неязыковом вузе является задачей, сложной в своей реализации. В статье автор делится практическим опытом разработки дистанционного курса «Иностранный язык (немецкий)», базовым инструментом которого является система управления обучением Moodle.

Ключевые слова: иностранный язык, дополнительная образовательная программа, преподаватель высшей школы, дистанционное обучение, модульная объектно-ориентированная динамическая учебная среда Moodle.

Повышение качества образования является одной из актуальных проблем современного российского общества. Решение этой проблемы связано с оптимизацией способов и технологий организации образовательного процесса и переосмыслением его цели и результата. В нормативных документах нового поколения цель образования соотносится с формированием ключевых компетенций будущего специалиста, где в качестве одной из приоритетных целей названа «информационно-технологическая компетенция: приём, переработка, выдача информации, преобразование информации, массмедийные технологии, владение электронной, Интернет технологиями» [1, с. 23]. Данный подход свидетельствует о необходимости активного внедрения информационно-коммуникативных технологий в учебно-воспитательный процесс при оказании широкого спектра образовательных услуг, как для студентов, так и для преподавателей вузов с целью приобретения ими дополнительных профессиональных знаний и навыков по перспективным направлениям развития науки и техники.

Дополнительная образовательно-профессиональная программа «Преподаватель высшей школы», осуществляемая на базе Национального исследовательского Томского политехнического университета (далее: НИ ТПУ), направлена на подготовку аспирантов, магистрантов и специалистов, имеющих высшее профессиональное образование и стаж научно-педагогической работы не менее двух лет. Её целью является комплексная психолого-педагогическая, социально-экономическая и информационно-технологическая подготовка слушателей к педагогической деятельности (учебной и научно-исследовательской) в высшем учебном заведении в соответствии с основной программой высшего профессионального образования [2]. Наряду с владением основами научно-методической и учебно-методической работы в высшей школе в состав требований к уровню подготовки слушателей входит владение иностранным языком в сфере профессионально-делового общения, реализуемое в рамках дисциплины «Иностранный язык».

Сформулированное в программе право на осуществление преподавания в форме авторских коллективных и индивидуальных практических занятий явилось предпосылкой для разработки авторского дистанционного курса по иностранному языку (немецкому), подготовленному на кафедре методики преподавания иностранных языков для иногородних слушателей. Данный курс – это не только альтернатива очной форме обучения, но и ее дополнение, необходимое для поддержания определенного уровня конкурентоспособности, для привлечения потребителей образовательных услуг, заинтересованных в присвоении дополнительной квалификации «Преподаватель высшей школы».

Дистанционный курс «Немецкий язык» разработан на основе системы менеджмента обучения Moodle. В настоящее время Moodle используется главным образом в инженерном образовании. Методика обучения иностранным языкам в данной обучающей среде до сегодняшнего дня разработана недостаточно. Этим определяется актуальность настоящей статьи, в которой на примере преподавания дисциплины «Немецкий язык» предпринята попытка согласования

педагогических технологий с информационными средствами обучения системы Moodle

Целью разработанного курса является развитие иноязычной коммуникативной компетенции в совокупности её составляющих, а именно: совершенствование навыков и умений во всех видах иноязычной речевой деятельности (говорение, аудирование, чтение, письмо), овладение языковыми средствами в соответствии со сферами и ситуациями профессионального общения педагога высшей школы, достижение практического владения немецким языком, позволяющего использовать его в научной и учебно-методической работе, формирование и развитие автономной учебно-познавательной деятельности с использованием информационных технологий. В центре процесса обучения находится самостоятельная познавательная деятельность обучающегося, который должен научиться самостоятельно приобретать знания, пользоваться разнообразными источниками профессионально-значимой информации; уметь работать с полученной информацией, используя различные способы познавательной деятельности. Обучающийся не ограничивается простым приобретением знаний, а использует их для решения задач, обусловленных конкретными ситуациями профессионально-делового общения.

Технически решить проблему дистанционного обучения иностранному языку можно по-разному. Современные информационные технологии предоставляют практически неограниченные возможности в размещении, хранении, обработке и доставке информации любого объема и содержания на любые расстояния. Однако эффективность обучения на расстоянии будет зависеть, по мнению Е.С. Полат, от четырех составляющих:

- эффективного взаимодействия преподавателя и обучающегося;
- используемых при этом педагогических технологий;
- эффективности методических материалов и способов их использования;
- эффективности обратной связи [3].

Философия «педагогики социального конструкционизма», лежащая в основе модульной объектно-ориентированной динамической учебной среды Moodle (*Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment*), направлена на повышение эффективности процесса обучения. Основные принципы «социального конструкционизма», сформулированные Martin Dougiamas, включают сотрудничество, активное обучение, критическую рефлексию и ориентированы на организацию взаимодействия не только между преподавателем и обучающимися, но и обучающихся друг с другом [4, с. 5]. Именно поэтому базовым инструментом дистанционного курса «Немецкий язык» была выбрана система Moodle, размещённая на портале НИ ТПУ. При конструировании курса авторы использовали опыт Центра дополнительного профессионального образования, накопленный при разработке электронного учебно-методического комплекса дисциплины «Система управления электронным обучением – среда Moodle» [5].

Система ролей, определяемая администратором сайта, позволила распределить роли между создателями курса, преподавателем и обучающимися. Авторы курса отвечают за его содержательное наполнение и редактирование, осуществляют

контроль, включающий изменение настроек, правку содержания. Преподаватели организуют процесс дистанционного обучения на основе общедидактических и методических принципов обучения иностранным языкам, требований, диктуемых психологическими особенностями восприятия информации с экрана и возможностей, предоставляемых программными средствами. Обучающиеся выполняют задания в ходе интерактивного общения с преподавателем и между собой.

В ходе конструирования курса учитывался тот факт, что электронный учебно-методический комплекс (ЭУМК) состоит из определённого набора обязательных блоков: инструктивно-информационного (системы информационного наполнения ресурса), коммуникативного (системы интерактивного преподавания), контрольного (механизм тестирования и оценки) и управляющей системы, объединяющей всё воедино. ЭУМК дисциплины «Немецкий язык» обеспечивает непрерывность и полноту дидактического цикла образовательного процесса в электронной обучающей среде и содержит теоретические, практические и контролирующие материалы, необходимые слушателям для изучения данной учебной дисциплины в соответствии с учебной программой.

Инструктивный блок курса представляет собой самостоятельный электронный продукт организационного, методического и консультативного назначения. В данный блок включена следующая учебная информация:

- введение с краткой характеристикой курса;
- учебная программа, устанавливающая перечень тем и объём учебного времени, отводимого на их изучение;
- требования к уровню владения языковыми средствами и речевыми умениями при завершении курса и рейтинг-план дисциплины;
- методические указания по изучению курса и организации самостоятельной работы слушателей;
- главный глоссарий курса, содержащий список ключевых терминов и используемых понятий;
- учебно-методическое обеспечение дисциплины со списком обязательной и рекомендуемой литературы;
- справочные материалы с информацией технического характера, содержащие подсказки по пользованию навигационной системой курса и его модулей, например: как прослушать аудиозапись, как установить Adobe Flash Player.

К **информационному блоку** относятся специально отобранные и особым способом организованные текстовые ресурсы. Это, прежде всего, гиперссылки на веб-страницы и другие файлы в сети Интернет, предназначенные для обучения лексике, грамматике, страноведению и отдельным видам речевой деятельности. К ресурсам информационного наполнения курса относятся также тематические папки, представляющие каталоги и подкаталоги из файлов области дисциплины «Немецкий язык». Информация файлов, папок и веб-страниц включает гипертексты письменной формы фиксации, звучащие тексты аудиозаписей и видеофрагменты. При организации работы с текстовыми материалами большое внимание уделяется наличию невербальных составляющих в составе информационных источников. Гетерогенные гипертексты, включающие иллюстрации, таблицы, диаграммы, анимационные и цветные средства, являются, по определению И.А. Кольцова, особо организованным массивом креолизованных гипертекстов, который представлен не в линейной последовательности, а как система возможных вербальных и невербальных переходов, связей между элементами [6, с. 91]. Сочетание различных семиотических знаков (вербальных, невербальных и смешанных) в структуре креолизованных гипертекстов обусловлено тем, что при перенасыщенности информационной среды средства естественного языка оказываются недостаточными для передачи информации в полном объёме. Широкое использование возможностей изобразительной наглядности, способной создать повышенную информа-

ционную напряжённость текстовых источников и значительно увеличить общую информационную насыщенность текстового пространства [7, с. 93], потребовало от авторов курса специального отбора и дидактической организации поликодовых гипертекстов, содержащих профессионально-ориентированную и культуроведческую информацию о странах изучаемого языка, способную вызвать профессиональный интерес и обеспечить познавательный эффект обучения.

Доступ к информационным источникам является одним из основных средств удовлетворения познавательных потребностей обучающихся. При этом особое внимание уделяется чтению: изучающему, ознакомительному, поисковому (С.К. Фоломкина) с целью формирования коммуникативных умений структурирования информации при составлении тезисов, обзоров, реферативном изложении и аннотировании текстового материала. К информационному блоку курса относятся также электронные словари: главный глоссарий курса и ссылки на словари, автономно размещённые на различных серверах. Электронные словари представляют собой яркий пример информационного ресурса при обучении лексике. Самостоятельная работа с ними формирует «лексическое понимание языка». Задача преподавателя заключается в приобщении слушателей к компьютерным словарям для формирования учебных умений с тем, чтобы они могли в полной мере воспользоваться их надёжными поисковыми возможностями.

В **коммуникативном блоке** решаются задачи педагогического общения обучающегося с преподавателем и другими обучающимися. Процесс общения осуществляется на основе активных методов обучения, включающих высокую степень вовлечённости и взаимодействия слушателей между собой; высокий уровень мотивации, использование игровых методов, метода проектов, дискуссий, устных и письменных презентаций и т.д. Такое общение реализуется с помощью определённого набора инструментов (синхронных и асинхронных). Далее перечислены основные коммуникативные элементы дистанционного обучения Moodle, используемые в курсе «Немецкий язык».

Лекция – деятельностный элемент, предъявляющий теоретический материал на нескольких веб-страницах, связанных между собой ссылками. В каждую лекцию добавлены вопросы, правильность ответа на которые связана с условными переходами между страницами. Наиболее положительных результатов с использованием данного инструмента удалось достигнуть при обучении грамматике, где пошаговое освоение учебного материала сопровождается вопросами и практическими заданиями. При ошибочном ответе на вопрос или неправильном выполнении задания слушатель отсылается программой к ранее изученному правилу по соответствующей теме.

Глоссарий – словарь терминов и понятий, используемых в курсе. Инструмент «Глоссарий» включен в каждый тематический раздел курса. Составленные с его помощью тематические словари являются коллективным продуктом деятельности самих слушателей.

Форум – асинхронное средство общения участников курса для обсуждения вопросов в ходе дискуссии. Простое обсуждение предполагает дискуссию в рамках одной темы, стандартный общий форум позволяет не только преподавателю, но и каждому слушателю начать тему для обсуждения.

Опрос – инструмент для голосования или сбора мнений по какому-либо вопросу. Диаграмма на рис. 1 отражает результаты опроса слушателей о целесообразности включения в курс дополнительных тематических разделов. Таким образом, слушатели становятся потенциальными соавторами курса, определяют его содержательное наполнение, исходя из значимости дополнительных разделов для своей профессиональной деятельности.

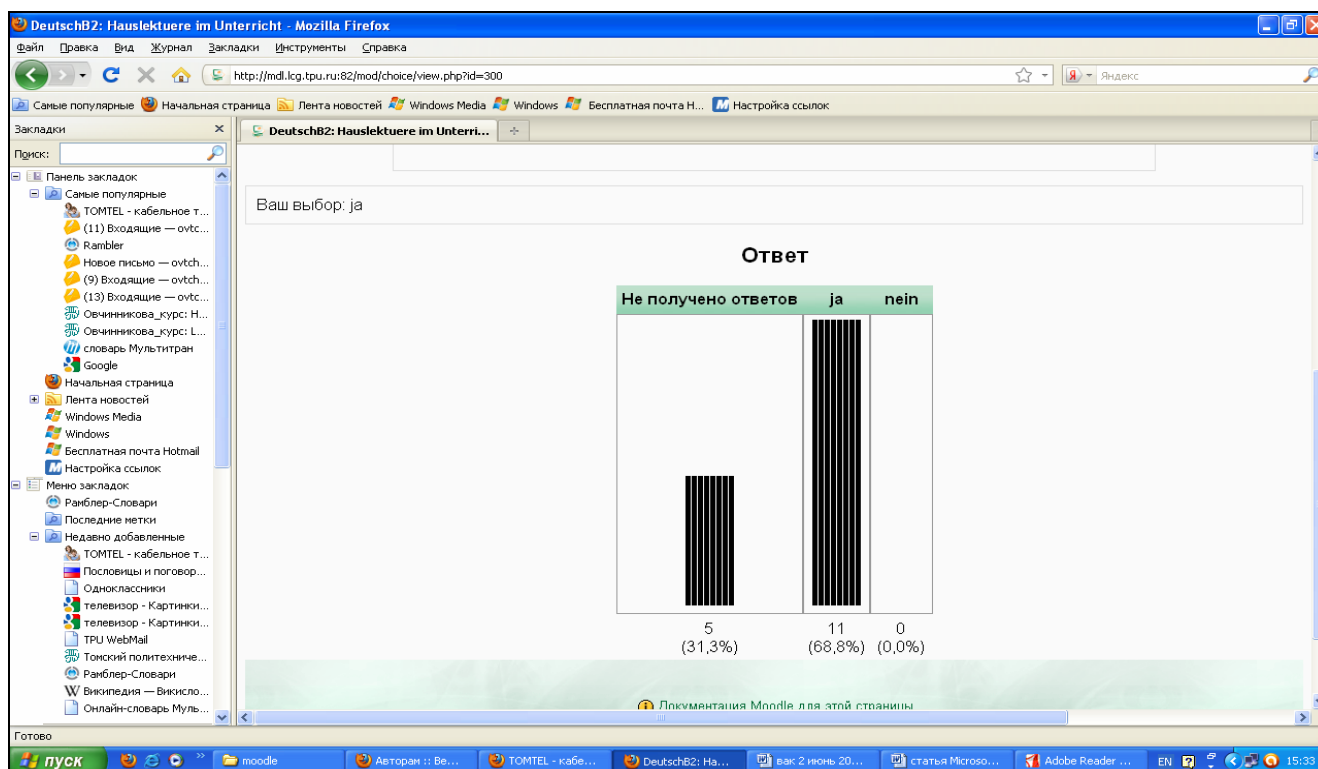


Рис. 1. Результаты опроса слушателей

Рабочая тетрадь – инструмент, который наряду с тестом служит проверке знаний. Формат назначений позволил обучающимся загружать выполненные ими работы в виде эссе, презентаций, таблиц, небольших аудио- или видеоклипов.

Привлечение перечисленного выше набора инструментов обучающей среды Moodle в сочетании с ресурсами информа-

ционного блока (рис. 2) способствовало повышению эффективности взаимосвязанного обучения чтению, аудированию и письму, чего раньше реализовать в курсе «Иностранный язык» было довольно затруднительно.

Информационные ресурсы: аудио-текстовые файлы, ссылки на текстовые страницы	Инструменты Moodle	Формы работы	Возможные формулировки заданий
Профессионально-ориентированные тексты (печатные и звучащие)	лекция	индивидуальная	Прочтите (прослушайте) текст по частям, ответьте на вопросы к каждой части текста.
	форум	Индивидуальная, групповая: (асинхронная)	Прочтите (прослушайте) текст к ХУ», изложите своё мнение по затронутой в нём проблеме прочтите мнения других слушателей ответьте им.
	чат	Индивидуальная, групповая: (синхронная)	
	рабочая тетрадь, банк данных	индивидуальная	Прочтите (прослушайте) текст составьте к нему аннотацию

Рис. 2. Примеры дидактического использования инструментов Moodle в курсе «Немецкий язык»

Содержание **контрольного блока** представлено тестовыми материалами диагностического характера. К ним относятся следующие элементы:

- входной тест для самопроверки и определения исходного уровня владения иностранным языком; по его результатам слушатели получают комментарий и при необходимости рекомендации по дополнительному освоению некоторых разделов и грамматических тем;
- промежуточные тесты по разделам курса, направленные на проверку языковых навыков, речевых умений, наличие социокультурных и страноведческих знаний;
- заключительный тест с заданиями по всем видам речевой деятельности.

Для успешного выполнения заданий в рецептивных видах речевой деятельности (разделы «Чтение» и «Аудирование»)

заключительного теста учащиеся используют интенсивные и экстенсивные стратегии, направленные на общее, выборочное и детальное понимание письменных и звучащих текстов. Задания раздела «Говорение» нацелены на проверку уровня сформированности умений, связанных с устной формой коммуникации. Устная часть теста проводится экспертом-экзаменатором с использованием инструмента «Вебинар». Задания на проверку уровня становления навыков употребления грамматического и лексического материала выполняются на основе выбора пропущенных лексем из 4-х предложенных вариантов.

Важнейшим требованием диагностических тестов как элемента контроля являются валидность, надёжность, дифференцирующая способность. При составлении тестов особое внимание уделялось однозначности заданий и ответов, соответ-

вию заданий изученному материалу, подбору дистракторов с типичными ошибками слушателей.

Принципы «социального конструкционизма», лежащие в основе обучения с использованием Moodle, обусловили ряд особенностей предлагаемого курса. Например, для того чтобы обучать слушателей дифференцированно, необходимо лучше узнать их. При дистанционном обучении это требование оказывается существенной проблемой. Поэтому слушателям предоставлена возможность самопрезентации и последующего анализа предоставленной ими информации о себе. С этой целью используются профили участников курса, форумы, личные сообщения, анкеты и опросы. Примером, отвечающим требованию индивидуального подхода в обучении, является задание с использованием инструмента «Рабочая тетрадь»: *Загрузите семейную фотографию и напишите небольшой рассказ о себе и о каждом члене Вашей семьи.*

В обучающей среде Moodle все её участники одновременно являются не только обучающимися, но и потенциальными

преподавателями. Это дает возможность слушателям оценивать работы других участников курса, комментировать их достоинства и недостатки, делиться мыслями, задавать вопросы и организовывать общение. Для реализации данного принципа используются инструменты, позволяющие слушателям общаться между собой: форумы, глоссарии, базы данных, семинары, форумы и чаты. На рис. 3 приведён пример задания одного из форумов курса:

А. Напишите короткое сообщение о себе, придерживаясь следующих пунктов плана:

- имя, фамилия;
- место работы;
- занимаемая должность и должностные обязанности;
- интересы, хобби.

В. Прочтите сообщения двух или трёх других слушателей курса, задайте им несколько вопросов по данной теме.

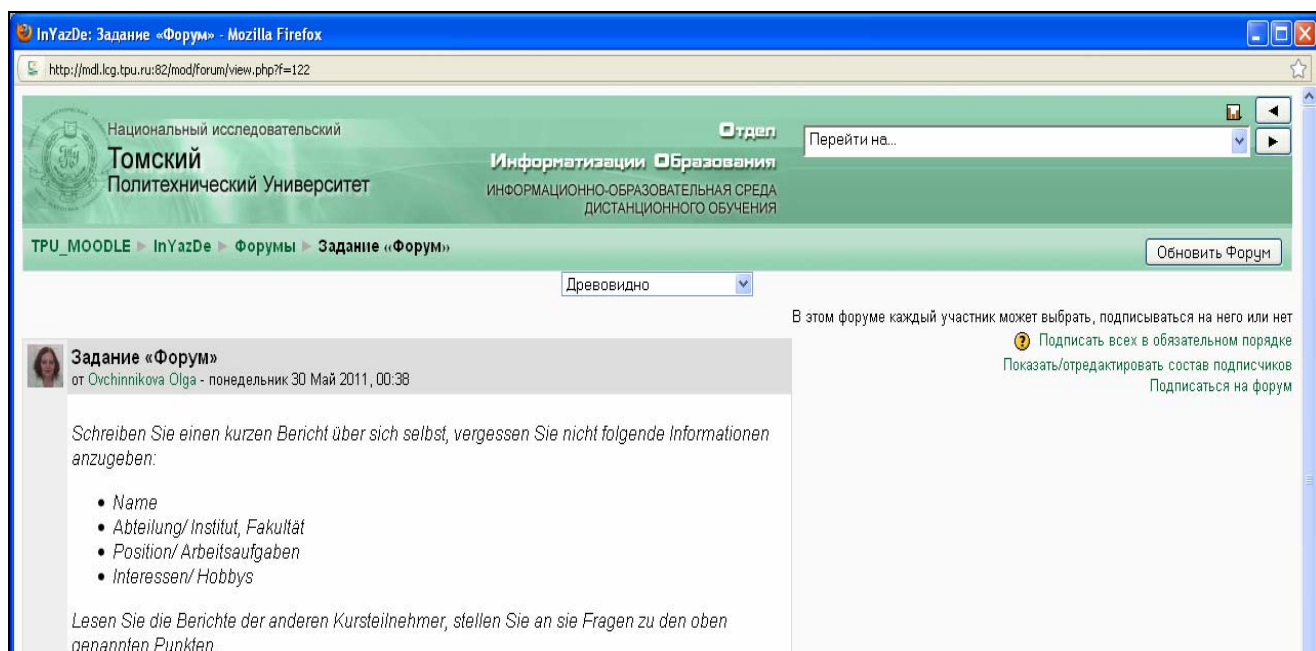


Рис. 3. Интерактивное задание с использованием инструмента «Форум»

Положительного эффекта при организации управляемой коллективной работы курса удалось добиться за счёт синхронной и асинхронной коммуникации, при которой результаты деятельности слушателей были доступными другим участникам курса. В этом случае возросла персональная ответственность каждого за качество выполненного им задания. Слушатели больше времени уделяли подготовке, выполнению задания и самопроверке. Приведём пример задания, целью которого является совместное составление тематического глоссария:

1. *Познакомьтесь со списком речевых клише по теме «Телефонные переговоры».*

2. *Отберите 15 выражений, которые Вы считаете наиболее востребованными для ведения телефонных переговоров с немецкими коллегами. Разместите их в глоссарии в соответствии с приведёнными категориями (Для этого кликните поле "Обзор по категориям", а затем окошко "Все категории"). Переведите отобранные Вами выражения на русский язык и внесите их в соответствующую категорию глоссария.*

3. *Избегайте использования тех слов и выражений, которые были ранее отобраны и размещены в глоссарии Вашими коллегами.*

Практический опыт проектирования и апробации дистанционного курса «Иностранный язык» подтверждает мнение А.В.

Андреева и И.Б. Доценко о том, что при обучении с использованием учебной платформы Moodle особенно большое значение имеет взаимодействие обучающихся и их доступ к продуктам деятельности всех слушателей курса. Эта особенность оказывает большое влияние на деятельность участников образовательного процесса, «... даёт слушателям основание для сравнения, глубокого анализа, заставляет работать в общем режиме. При этом происходит как обучение самому предмету, так и приобретение социальных навыков работы в группе, критического восприятия и оценки прочитанного, неформальное погружение в процесс обучения» [8, с.7]. Доступ к результатам учебной деятельности всех участников курса осуществляется на основе инструмента «База данных», предназначенного для работы с любыми структурированными записями. С его помощью реализуется взаимное оценивание работ слушателей по заданным критериям, например (рис. 4):

Составьте для себя визитную карточку на немецком языке и поместите её в базе данных. Просмотрите визитные карточки, составленные другими слушателями курса. Дайте им оценку в соответствии со следующими критериями:

1. Наличие необходимой информации
2. Дизайн визитной карточки



Рис. 4. Задание, направленное на перекрёстное оценивание работ слушателей

Перекрёстное оценивание выполненных заданий позволило внести в работу курса элементы непосредственности и открытости. Оно обеспечило получение обратной связи от других слушателей курса и способствовало осознанию собственных ресурсов иноязычной речевой деятельности, что в значительной степени повысило внутреннюю мотивацию слушателей и тем самым улучшило качество обучения.

Привлечение инструментов программы Moodle при проектировании курса по немецкому языку позволило сделать его более гибким, дать слушателям инструменты для реализации учебных и коммуникативных потребностей, на основе средств асинхронного взаимодействия осуществлять обучение в удобное для слушателей время. Обучающимся предоставлена возможность рассказывать о себе, делиться информацией с другими участниками курса, задавать вопросы, представлять результаты своей деятельности, оценивать работы других участников группы. Одновременно с этим в распоряжении преподавателя находятся инструменты, позволяющие ему быстро

реагировать на происходящее, при необходимости изменять временные рамки выполнения заданий, добавлять элементы курса, корректировать их.

Таким образом, инструменты системы Moodle, использованные при разработке курса «Немецкий язык», реализуют коммуникативные, учебные и административные цели обучения. К основным достоинствам разработанного курса мы относим доступ обучающихся к обширным информационным материалам, интерактивность обучения, самоконтроль учебных действий, возможность для индивидуальной образовательной траектории при изучении иностранного языка. Использование данной системы позволяет слушателям дополнительной образовательной программы «Преподаватель высшей школы» достигнуть уровня владения иностранным языком, необходимого для его использования в сфере научно-методической и учебно-методической работы, для постоянного пополнения профессиональных знаний из различных источников, в том числе и на иностранном языке.

Библиографический список

1. Зимняя, И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентного подхода в образовании. Авторская версия / И.А. Зимняя. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004.
2. Государственные требования к минимуму содержания и уровню требований к специалистам для присвоения дополнительной квалификации «Преподаватель высшей школы». Министерство образования Российской Федерации, 2001.
3. Полат, Е. С. Организация дистанционного обучения иностранному языку на базе компьютерных телекоммуникаций. - П/д: http://www.e-joe.ru/sod/98/1_98/st007.html
4. Анисимов, А.М. Работа в системе дистанционного обучения Moodle: учеб. пособие. – Харьков: ХНАГХ, 2009.
5. Методические указания к разработке электронного учебно-методического комплекса в электронной обучающей среде Moodle. / Е.В. Щурова, А.А. Фёдоров, В.А. Стародубцев, Е.А. Муратова. – Томск: Изд-во Томского политехнического университета, 2011.
6. Кольцов, И.А. Креолизованные гипертексты и их методическая типология в обучении межкультурному иноязычному общению в языковом вузе // Мир науки, культуры, образования – 2008. – № 3(10).
7. Овчинникова, О.М. Использование информационного потенциала креолизованного текста при обучении иноязычному профессионально ориентированному говорению в неязыковом вузе (на материале немецкого языка) / О. М. Овчинникова, О. А. Галанова // Образование и наука: извест. Урал. отд-ния Рос. акад. образования. – Екатеринбург. - 2009. – № 9 (66).
8. Андреев, А.В. Практика электронного обучения с использованием Moodle / А.В. Андреев, С. В. Андреева, И. Б. Доценко. – Таганрог: Изд-во ТТИ ЮФУ, 2008.

Bibliography

1. Zimnyaya, I.A. Klyuchevye kompetentnosti kak rezul'tativno-celevaya osnova kompetentnogo podkhoda v obrazovanii. Avtorskaya versiya / I.A. Zimnyaya. – M.: Issledovatel'skiy centr problem kachestva podgotovki specialistov, 2004.
2. Gosudarstvennye trebovaniya k minimumu soderzhaniya i urovnyu trebovaniy k specialistam dlya prisvoeniya dopolnitel'noy kvalifikatsii «Prepodavatel' vshshney shkoly». Ministerstvo obrazovaniya Rossiyskoy Federatsii, 2001.

3. Polat, E. S. Organizaciya distancionnogo obucheniya inostrannomu yazihku na baze komp'yuternihkh telekommunikacijj. - R/d: http://www.e-joe.ru/sod/98/1_98/st007.html
4. Anisimov, A.M. Rabota v sisteme distancionnogo obucheniya Moodle: ucheb. posobie. – Khar'kov: KhNAGKh, 2009.
5. Metodicheskie ukazaniya k razrabotke ehlektronnogo uchebno-metodicheskogo kompleksa v ehlektronnoy obuchayutheyj srede Moodle. / E.V. Thurova, A.A. Fyodorov, V.A. Starodubcev, E.A. Muratova. – Tomsk: Izd-vo Tomskogo politekhnicheskogo universiteta, 2011.
6. Koljcov, I.A. Kreolizovannihe gipertekstih i ikh metodicheskaya tipologiya v obuchenii mezhkul'turnomu inoyazichnomu obtheniyu v yazihkovom vuze // Mir nauki, kul'turh, obrazovaniya – 2008. – № 3(10).
7. Ovchinnikova, O.M. Ispol'zovanie informacionnogo potentsiala kreolizovannogo teksta pri obuchenii inoyazichnomu professional'no orientirovannomu govoreniyu v neyazihkovom vuze (na materiale nemeckogo yazihka) / O. M. Ovchinnikova, O. A. Galanova // Obrazovanie i nauka: izvest. Ural. ot-d-niya Ros. akad. obrazovaniya. – Ekaterinburg. - 2009. – № 9 (66).
8. Andreev, A.V. Praktika ehlektronnogo obucheniya s ispol'zovaniem Moodle / A.V. Andreev, S. V. Andreeva, I. B. Docenko. – Taganrog: Izd-vo TTI YuFU, 2008.

Статья поступила в редакцию 23.06.11

УДК 004:378.4(574.42)

Orazalina Z.Z. THE PRACTICE OF REALIZATION OF DISTANCE EDUCATION TECHNOLOGIES ON THE BASIS OF S. AMANZHOLV EKSU. The practical experience of the educative process organizations using distance education technologies (net and case technologies) in the information – education activity of the university is under consideration in the article.

Keywords: the information – communication technologies, remote training, net and case – technologies, distance – education technologies.

3.3. Оразалина, ст. преп. каф. «Информатика» ВКГУ им.С. Аманжолова г.Усть-Каменогорск, Казахстан, E-mail: zaure_kaz@mail.ru

ПРАКТИКА РЕАЛИЗАЦИИ ДИСТАНЦИОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ НА ПРИМЕРЕ ВКГУ ИМ.С.АМАНЖОЛОВА

В статье рассматривается практический опыт организации учебного процесса по дистанционным образовательным технологиям (сетевым и кейс-технологиям) в информационно-образовательной среде университета.

Ключевые слова: информационно-коммуникационные технологии, дистанционное обучение, сетевые и кейс-технологии, дистанционные образовательные технологии.

В течение последних лет в нашем вузе активно внедряются информационно-коммуникационные технологии. Одним из результатов данной работы явилась организация учебного процесса по дистанционным образовательным технологиям (ДОТ) на основании приказа МОН РК от 7 апреля 2010 года № 157 «О проведении в высших учебных заведениях эксперимента по внедрению экспериментальных программ».

Предпосылками для применения в учебном процессе ДОТ стали достаточное развитие технического, информационного, организационно-методического, кадрового потенциала вуза [1].

Закрытая Корпоративная сеть университета на базе мультисервисной волоконно-оптической линии связи, обеспечивающая скорость передачи данных между учебными корпусами от 100 Мбит/с., выход Интернет со скоростью 5 Мбит/с. В учебном процессе используется разнообразное современное мультимедийное (компьютерное, цифровое) оборудование: ноутбуки, мобильные ПК, сенсорные доски, цифровые и веб-камеры и многое другое. Серверная составляющая представлена несколькими серверами, на которых располагаются информационные системы информационно-образовательного портала; ресурсного портала; портала дистанционного обучения; электронного документооборота и др.

Информационная составляющая представлена электронными информативными, учебными, методическими и другими материалами нескольких сайтов и порталов: официальный сайт www.vkgu.kz, библиотечные сайты (<http://library.vkgu.kz>), (<http://vkgu.ugk.kz>), (<http://library.vkgu.kz/rarefund>), (<http://orkeniet.vkgu.kz>), (<http://naukavko.vkgu.kz>), информационно-образовательный портал, портал дистанционного обучения edu.vkgu.kz, автоматизированная информационная система (АИС) организации учебного процесса, система on-line тестирования.

Профессорско-преподавательский состав, задействованный в учебном процессе по дистанционному обучению прошел профессиональную переподготовку и повышение квалификации для реализации образовательных программ с применением технологий дистанционного обучения. Для сопровождения процесса обучения по ДОТ создан факультет дистанционного обучения, который имеет в своем составе две службы: служба

администрирования учебного процесса по ДОТ и служба разработки дидактических средств и информационно-технического обеспечения (СРДСИТО).

В соответствии с техническим, информационным обеспечением было принято решение, что реализация дистанционных образовательных технологий в университете будет осуществляться по двум видам: сетевая технология и кейс-технология [2]. Сетевая технология применяется в учебном процессе вечерней формы обучения, кейс-технология – заочной формы обучения по 20 специальностям на базе среднего профессионального образования, по 27 специальностям на базе высшего профессионального образования.

Особенностью перехода на обучение с применением ДОТ явилась интеграция дистанционных образовательных технологий с кредитной технологией обучения, что, отложило свой отпечаток на организацию учебного процесса [3]. В целях ознакомления с кредитной и дистанционной технологиями обучения перед началом учебного года были проведены обучающие тренинги для студентов, которые изъявили желание учиться на факультете дистанционного обучения. Тренинги проходили в читальном зале библиотеки, где за компьютерами одновременно могли работать более 100 студентов. На портале ДО был создан демонстрационный курс «Биология» (где была использована общеизвестная информация о растениях), на котором студенты отрабатывали навыки работы с ресурсами и элементами курса. Пояснения во время тренинга демонстрировались на большом экране, установленном в зале.

Важную роль в эффективном внедрении ДОТ играют регулярно проводимые семинары, круглые столы, консультации, тренинги с преподавателями, форумы на портале ДО, чаты. Для профессорско-преподавательского состава, в течение всего учебного года и в летний период были организованы курсы повышения квалификации по ДОТ. Хотелось бы отметить, что в летнее время, несмотря на время отпусков, курсы (для их актуальности) посетило более 50 человек. В случае, если преподавателю требуется дополнительная индивидуальная консультация, то в тьюторском классе ФДО ее можно получить от квалифицированного специалиста. Перед началом учебного года был проведен внутривузовский семинар «Особенности применения дистанционных образовательных

технологий в учебном процессе», на который были приглашены все преподаватели вуза. В течение учебного года сотрудниками СРДС и ИТО ФДО неоднократно были проведены встречи с зав.кафедрами, консультации, выездные семинары на факультетах, выступления с докладами на заседаниях кафедр, Советах факультетов по вопросам организации учебного процесса по ДОТ. Содержание выступлений на данных встречах всегда отличалось актуальностью по вопросам текущего момента: статистика и анализ дистанционных курсов (ДК) и учебно-методических материалов для курсовых кейсов (УММКК) текущих триместров; демонстрация новых модулей и сервисов портала дистанционного обучения (соответствующие инструкции и правила по которым публиковались на портале); анализ сообщений на форуме преподавателей (мнения, замечания, предложения) и студентов (жалобы и пожелания) и другое. По окончании встреч, нами принимались адекватные решения, корректировались планы работ, проводились необходимые мероприятия. В результате системной работы по развитию информационно-коммуникационной компетентности преподавателей в несколько этапов процесс формирования дидактических средств по ДОТ – дистанционных курсов (ДК) и учебно-методических материалов для курсовых кейсов (УММКК) – оказалось делом не простым, но возможным.

Опыт работы показал, что процесс формирования дистанционных курсов и УММКК, необходимо автоматизировать, так как в начале учебного года, когда мы стали собирать от кафедр списки дисциплин и фамилий преподавателей для формирования ДК, данный процесс оказался мало эффективным (не всегда подавалась достоверная и актуальная информация; не всегда информация была представлена в соответствии с требованиями и сроками). В этой связи было принято решение, о взаимосвязи портала ДО с автоматизированной информационной системой (АИС) организации учебного процесса вуза, которая имеет трехуровневую архитектуру, использует технологию «тонкий клиент» и поддерживает концепцию разового внесения данных. Сегодня нельзя удивить наличием АИС в университете, но наряду с этим, во многих вузах достигнутые результаты имеют разрозненный характер,

частные решения. Отличительными особенностями АИС нашего университета являются:

- разработчиком системы являются IT-специалисты самого университета, что дает преимущество в ее сопровождении и адаптации к новым условиям;
- интеграция всех подсистем, сервисов и доступа студентов, преподавателей, и администраторов в единой оболочке системы;
- обеспечение возможности сетевого доступа студентов и преподавателей с любого подключенного к сети компьютера в университете к накопленному обширному контенту электронных учебных ресурсов как в Интранет-сети, так и в Интернет;
- поддержка кредитной технологии обучения;
- поддержка дистанционной технологии обучения;
- современные технологии реализации программного обеспечения;
- соответствие ГОСО и техническим стандартам РК;
- открытость систем [4].

В базе АИС находятся утвержденные рабочие учебные планы, БД по ППС вуза, которая курируется отделом кадров. Расчет часов в вузе проводится на основании закрепления ППС за читаемыми дисциплинами. Именно этот модуль позволил нам создать Модуль автоматического формирования ДК на портале СДО: после закрепления зав.кафедрой определенного преподавателя за дисциплиной автоматически формируется дистанционный курс по дисциплине, с указанием фамилии преподавателя, а также на ДК автоматически зачисляются студенты соответствующей группы. Администратор портала автоматизировал процесс установок для ДК – 10 (десять) учебных недель, 11-ая (одиннадцатая)- экзаменационная неделя, дата начала обучения на курсе совпадает с началом триместра. Доступ студентов к дистанционным курсам также автоматизирован, с учетом соответствующих требований, и открывается только после того, как преподаватель опубликовал учебные материалы на ДК. За три триместра 2010-2011 учебного года сформированы 3643 дистанционных курсов.

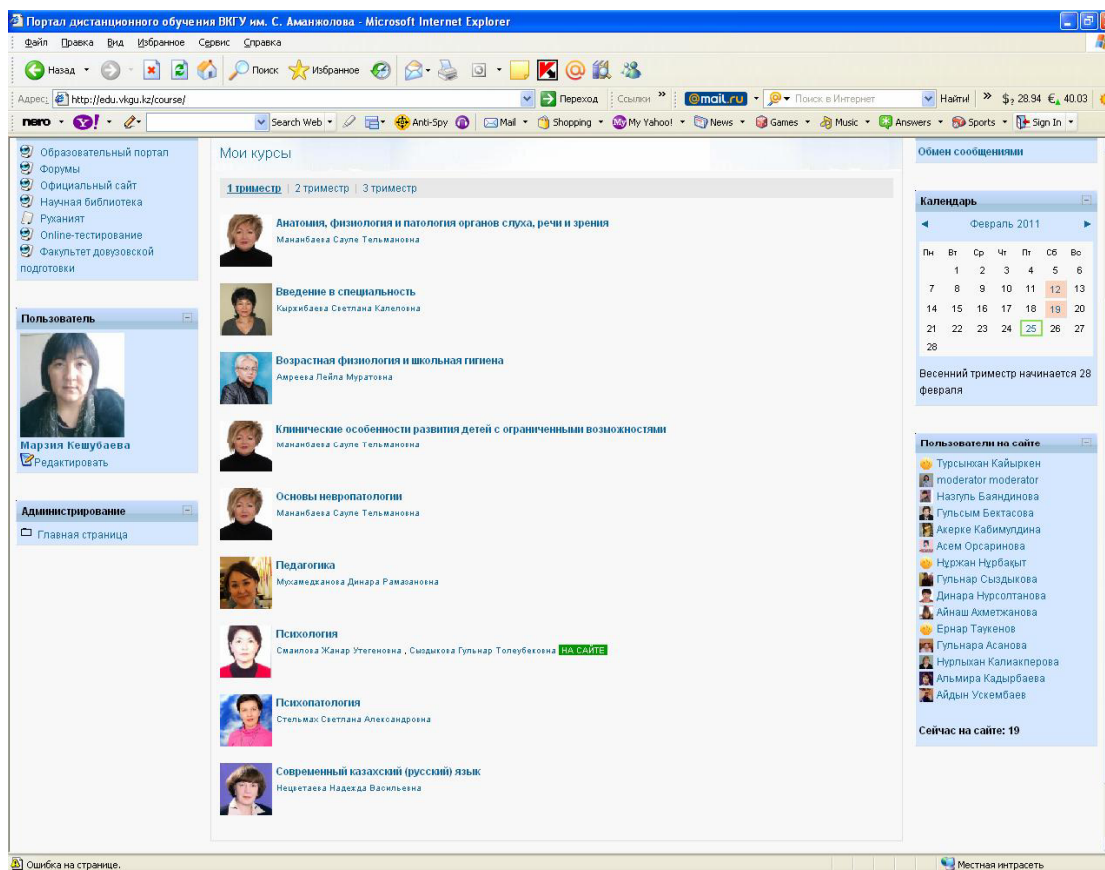


Рис. 1. Дистанционные курсы по дисциплинам

Студент вечерней формы обучения (*сетевые технологии*), открыв страницу «Мои курсы» на портале ДО, видит названия дистанционных курсов по дисциплинам, которые изучаются в текущем триместре в соответствии с Индивидуальным учебным планом (рисунок 1), опубликованы фотография, фамилия, имя преподавателя. На личной странице студенту отражаются: «Список группы», «Индивидуальный учебный план студента» по триместрам, «Успеваемость» по триместрам, «Расписание занятий» на текущий триместр, «Расписание экзаменов» на текущую экзаменационную сессию. Таким образом, студент владеет полной учебной информацией в любом месте, в любое время.

При проведении опроса студентов о достоинствах и недостатках системы ДО, на примере портала ДО нашего вуза, в частности, при работе с учебными материалами дистанционных курсов, студенты выразили следующие мнения: успех в освоении учебного материала по ДК зависит от преподавателя - когда материал лекции не в виде тезиса (студенты прозвали ее «пустой»), а дан полный учебный материал по изучаемому вопросу; когда список источников дан не только на литературу на бумажных носителях, но и на Интернет-источники; когда максимум одно задание на каждую неделю; когда нет замены заданий и лекций, которые уже опубликованы и видны студентам; когда общение заключается не в том, чтобы в обмене сообщений было написано, где и когда можно найти преподавателя, а получить разъяснение по заданному вопросу и т.п.

Студент на дистанционном курсе в первую очередь получает весь объем учебно-методических материалов, которые выложены по неделям. На странице «Графика коммуникаций» имеется не только список ресурсов, но и сроки сдачи заданий, тестов и др. На странице «Оценки» студент видит личные оценки, которые выставлены преподавателем за выполненные задания (рисунок 2).

В случае, когда студенту необходимо получить консультацию от преподавателя он может воспользоваться «Обменом сообщениями», в котором сохраняются все записи между двумя данными пользователями. Преподаватель, имея полный комплект инструкций, правил работы по созданию дистанционных курсов должен за 2 недели до начала триместра опубликовать лекционный материал на каждой учебной неделе и задания. Вопросы, которые требуют своего решения: 1) в каком виде должны быть лекции- тезисы или развернутый план? 2) сколько должно быть элементов курса для проверки знаний студентов, на каждой неделе или только на рейтинговых неделях? 3) каково должно быть сочетание между элементами курса: «Задание», «Тесты» и др.? 4) когда должен преподаватель заполнять ДК – на начало триместра или в течение триместра? 5) закрыть доступ к заданию после указанного срока или не закрывать (тем самым давая возможность студенту выполнить задание)? И множество других вопросов, которые возникают в процессе работы в новой для многих преподавателей технологии - дистанционной.

Неделя	Тип ресурса	Название
1	Ресурс	1-лекция
2	Ресурс	варианты
3	Ресурс	2-лекция
4	Ресурс	3-лекция
5	Ресурс	практика
6	Ресурс	4-лекция
7	Ресурс	методич. указание по выполнению задания
8	Ресурс	5-лекция
9	Ресурс	Задание для отправки задания
10	Ресурс	6-лекция
11	Ресурс	7-лекция
12	Ресурс	практика
13	Ресурс	Задание для отправки задания
14	Ресурс	8-лекция
15	Ресурс	методич. указание по выполнению задания
16	Ресурс	9-лекция
17	Ресурс	Задание для отправки задания
18	Ресурс	10-лекция
19	Ресурс	Задание для отправки задания
20	Ресурс	Задание для отправки задания

Рис. 2. Примеры страниц «График коммуникаций», «Оценки», «Ресурс»

В системе дистанционного обучения сотрудниками СРДСиТО на личной странице преподавателя созданы модули и сервисы, часть из которых написана по предложениям педагогов: «Индивидуальное расписание преподавателя» по

видам обучения (заочное, очное, з/д, в/д), «Расписание установочной сессии», «Расписание экзаменационной сессии» на текущий триместр, раздел «Дидактические средства обучения» с подразделом «Загрузка УМКК», в разделе «Серви-

сы» можно просмотреть «Сведения по количеству студентов», осуществить «Поиск студентов», в «Справочнике» ознакомиться с «Методическими рекомендациями и инструкциями», «Шкалой оценок». Работа в данном направлении продолжается и при необходимости создаются новые сервисы и модули.

Вышеназванный раздел «Дидактические средства обучения» включает «Загрузку УММКК», в котором преподаватель имеет возможность с любого компьютера, подключенного к Интернету загрузить учебно-методические материалы для курсовых кейсов, формируемые для студентов, заочного обучения с применением *кейс-технологий*. Данный модуль был разработан в связи с необходимостью централизованного сбора УММКК; уменьшением временных затрат на экспертизу соответствующими структурами; нестабильностью работы переносных накопителей информации, их заvirusованностью, что ведет сбой в работе принимающего компьютера; автоматизированного формирования комплекта УММКК с последующей его записью на диски. Данный модуль позволил структурам, осуществляющим экспертизу ускорить процесс проверки УММКК (писать замечания в соответствующем поле или выбрать статус «Одобрено»), результаты которой преподаватель видит у себя на личной странице. Появилась возможность вести мониторинг наполняемости УММКК по университету, по кафедрам, дисциплинам и быстрого принятия соответствующих мер. Хотелось бы отметить, что данный модуль был использован при наполнении УММКК II-го и III-

го триместров и нами выявлено, что в последнем триместре ошибок при работе было намного меньше, чем в предыдущем триместре. Используя данный модуль, мы смогли подготовить и раздать студентам курсовые кейсы на III триместр во время экзаменационной сессии II триместра, т.е. за 3 недели до начала учебных занятий. Преподавателями была проделана большая работа по публикации УММКК, во время которой у преподавателей возникали вопросы, некоторые решались сразу, а некоторые требовали более тщательной проработки. Например, не до конца решается вопрос о защите авторских прав (об авторском праве составителя), сейчас это становится как никогда актуально, т.к. система прозрачна и, имея доступ к учебным материалам, нечистоплотные пользователи могут воспользоваться ими в своих интересах.

Студенты, получив курсовые кейсы и выполнив задания, стоят перед выбором – как отправить выполненные задания для проверки преподавателю? Прийти или приехать в вуз самому, передать через знакомого, отправить электронной почтой и т.д. и т.п.? Отвечая на предложения, поступившие от студентов, преподавателей вуза, служба разработки дидактических средств и информационно-технического сопровождения создала модуль «Загрузка выполненных заданий» (рисун. 3). Студент, имея возможность даже кратковременного выхода в Интернет, может выслать выполненные задания преподавателю, не боясь, что на каком-то этапе они могут затеряться.

Загрузка выполненных заданий

Выберите дисциплину

Дисциплина	Преподаватель
Бухгалтерский учет и аудит	Хлюпина Наталья Викторовна
Иностранный язык	Серебряникова Марина Анатольевна
Казахский язык	Ибраева Майра Кунатьяновна
Макроэкономика	Нурмухаметов Нурбайыт Нурболатович
Организационное поведение	Рахметова Алия Канатовна
Предпринимательское право	Раева Дина Маратовна
Предпринимательское право Республики Казахстан	Раева Дина Маратовна

Экономика, СПО, 1 курс
Предпринимательское право Республики Казахстан

 **Ирина Лучшева**
Написать сообщение

Имя файла	Размер	Дата загрузки	Оценка
 лучшева тема1	30.3 Кб	17.02.2011 12:35	не пров.
 лучшева тема2	18.9 Кб	17.02.2011 12:35	не пров.
 лучшева тема3	16.1 Кб	17.02.2011 12:35	не пров.
 лучшева тема4	14.1 Кб	17.02.2011 12:36	не пров.
 лучшева тема5	18 Кб	17.02.2011 12:36	не пров.
 Рейтинг 2 лучшева	37.9 Кб	21.02.2011 12:06	не пров.

Страница студента с перечнем изучаемых дисциплин в текущем триместре и страница с загруженными файлами с выполненными заданиями.

Страница преподавателя с перечнем читаемых дисциплин в текущем триместре и страница с файлами, отправленных студентом.

Рис. 3. Страницы студента и преподавателя модуля «Загрузка выполненных заданий»

Большая нагрузка и ответственность ложиться на зав.кафедрой: контроль за своевременной публикацией учебных материалов на портале ДО; за качеством наполнения (были случаи, когда материал в УММКК не соответствовал заявленной дисциплине, либо сроки проставлены без соответствия текущему триместру, один преподаватель «выкладывается» и дает полный текст лекции по теме, другой – только в тезисах и мн.др); за правильной организацией работы со студентами, обучающихся по ДОТ и др. Для оказания помощи зав.кафедрами СРДСИТО были созданы ряд отчетов и сервисов: в разделе «Дидактические средства обучения» - «Проверка УММКК», «Проверка дистанционных курсов», а также в разделе «Сервис» - «Заявки на создание ЭУР».

В результате работы в течение учебного года по дистанционным образовательным технологиям можно сделать некоторые выводы:

- 1) применение дистанционных образовательных технологий требует от преподавателя высокой квалификации в области информационно-коммуникационных технологий;
- 2) в вузе должны быть созданы условия для максимально возможной автоматизации организации процесса обучения (АИС, порталы, сайты, ЭУР и т.п.);
- 3) студентов необходимо учить методам самостоятельного обучения, стремлению творческого подхода к изучению дисциплины.

Библиографический список:

1. Правила организации учебного процесса по дистанционным образовательным технологиям (от 13.04.2010 года №169). - Алматы: Юрист, 2010.
2. ГОСО РК «Организация обучения с применением дистанционных образовательных технологий» (от 04.06.2009 №266). - Алматы: Юрист, 2009.
3. Ибисhev, E.C. Дистанционное обучение: теория и практика. - Алматы: Білім, 2008.
4. Каленова, B.C. Дистанционное обучение как важное составляющее звено инновационно-образовательной среды вуза // Материалы Республиканского семинара по проблемам дистанционных технологий обучения. - Шымкент, 2009.

Bibliography

1. Pravila organizacii uchebnogo processa po distancionnim obrazovatel'nyim tekhnologiyam (ot 13.04.2010 goda №169). - Almatih: Yurist, 2010.
2. GOSO RK «Organizaciya obucheniya s primeneniem distancionnikh obrazovatel'nykh tekhnologiy» (ot 04.06.2009 №266). - Almatih: Yurist, 2009.
3. Ibihshev, E.S. Distancionnoe obuchenie: teoriya i praktika. - Almatih: Bilim, 2008.
4. Kalenova, B.S. Distancionnoe obuchenie kak vazhnoe sostavlyayuthee zveno innovacionno-obrazovatel'noy sredih vuza // Materialih Respublikanskogo seminaru po problemam distancionnikh tekhnologiy obucheniya. - Shihmkent. - 2009.

Статья поступила в редакцию 26.06.11

УДК 378.001

Orlov A.V. **THE DEVELOPING LEARNING ENVIRONMENT AND HOW IT IS APPLIED TO HUMANIZE AN EDUCATIONAL PROCESS IN AN ENGINEERING HIGHER SCHOOL.** The article deals with humanistic ideas related to education in this country and abroad, exposes the essence and trends for humanizing an educational process in general and stresses the necessity of building a developing learning environment based on the humanistic approach.

Key words: humanizing an educational process, humanistic approach, developing learning environment, personal development.

А.В. Орлов, ст. преп. каф. иностранного языка и филологии, соискатель, Рубцовский индустриальный институт (филиал) ГОУ ВПО «Алтайский государственный технический университет им. И.И. Ползунова», г. Рубцовск, E-mail: orlov.avadi@yandex.ru

РАЗВИВАЮЩАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА И ЕЕ РОЛЬ В ГУМАНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ

В статье анализируются гуманистические идеи образования в нашей стране и за рубежом, раскрывается смысл и направление гуманитаризации учебного процесса вообще и необходимость создания развивающей образовательной среды с позиций гуманистического подхода

Ключевые слова: гуманизация и гуманитаризация образовательного процесса, гуманистический подход, развивающая образовательная среда, личностное развитие.

В концептуальные основы высшего технического образования, начиная с 90-х годов, активно и широко вводятся понятия философско-этического содержания. К ним в первую очередь относятся - гуманизация и гуманитаризация образования.

Гуманизация образования предполагает организацию такого процесса обучения, который бы обеспечивал единство непрерывного общекультурного, социально-нравственного и профессионального развития личности с учетом объективных потребностей общества и личностных запросов. Среди гуманистических тенденций реального процесса обучения главной является ориентация на развитие личности. Профессиональное высшее образование современного типа должно дать возможность человеку овладеть не только базовыми профессиональными знаниями, но и общечеловеческой культурой, и на этой основе обеспечить развитие всех сторон личности.

Гуманитаризация образования особенно актуальна при получении технического образования, ее задача - не допустить переноса технократического представления человека о мире техники на мир людей и себя в этом мире. В современной жизни гуманитарное знание приобретает особую значимость в работе технического специалиста. Гуманитаризация образования объявляется основой формирования личности инженера с повышенным творческим потенциалом. Это понятие вклю-

чает различные компоненты, имеющие культурное значение: интеллектуальный, нравственный, психологический, эстетический и др.

Гуманистически ориентированное образование предусматривает разработку и внедрение новых технологий обучения, отвечающих современному состоянию развития педагогической науки, материально-техническим, культурным и информационным возможностям общества.

Эффективным средством обеспечения единства и целостности личностного и профессионального развития будущего инженера при реализации концепции гуманитаризации и гуманизации образования является развивающая образовательная среда (РОС) в процессе обучения иностранному языку в техническом вузе.

Организация (РОС) приобретает особую актуальность и практическую значимость на современном этапе высшего и среднего образования, так как поставлена задача его «технологического и содержательного обновления» [1, с. 7].

РОС - это определенным образом созданное социокультурное и профессионально-образовательное пространство, где осуществляются процессы развития и саморазвития личности средствами учебного предмета на основе педагогического взаимодействия.

РОС при обучении студентов иностранному языку в вузе – это система взаимоотношений между субъектами учебной деятельности в образовательном процессе, основанных на идеях гуманизма, сотрудничества, профессионального и личностного развития.

РОС – это педагогически организованная система условий, влияний и возможностей для удовлетворения сложного комплекса потребностей личности и трансформации этих потребностей в жизненные ценности, что обеспечивает активную позицию учащихся в образовательном процессе.

РОС при обучении студентов иностранному языку в техническом вузе строится с учетом особенностей иностранного языка как предмета, а именно на основе гуманистического, культурологического, лингвокультурологического, личностно-ориентированного и компетентностного подходов, направленности среды на предметно-коммуникативную деятельность и профессионально-личностное становление студентов.

Прежде всего, современные концепции обучения иностранным языкам развиваются в гуманистическом направлении, которое связано с пересмотром подходов к определению целей, содержания и технологий обучения. Следовательно, одним из ведущих подходов в организации РОС при обучении студентов иностранному языку в техническом вузе является гуманистический. Строя процесс обучения иностранному языку на гуманистических началах, т. е. обращая все педагогические усилия на студента и проявляя уважительное отношение к его индивидуальному опыту, ценностям, нравственным принципам, мотивации, потребностям, мы принимаем его таким, каков он есть, и «восходим вместе с ним к общечеловеческим ценностям, к культуре» [2, с. 75].

Гуманистическое направление в образовании развивалось на протяжении многих веков. Его истоки находим в педагогическом наследии великих мыслителей прошлого – в сократическом методе познания самого себя (лат. *Cognose te ipsum*), принципе природосообразного воспитания Я.А. Коменского, И.Г. Песталотти, теории свободного воспитания К.Н. Вентцеля, Ж.-Ж. Руссо, Л.Н. Толстого, антропологическом подходе к образованию К.Д. Ушинского.

Гуманистическая направленность представляет главный принцип новой личностно ориентированной парадигмы образования. Идеи гуманизации всегда базировались на таких ценностях образования, как личность, общечеловеческая нравственность, индивидуальность. Утверждая идею гуманизма в образовании В.Г. Белинский писал: «Орудием и посредником воспитания должна быть любовь, а целью – человечность (нем. *die Humanität*)» [3, с. 131].

Гуманистическая направленность подразумевает, что переживание человеком мира в себе, и себя в мире является объективной реальностью, принимающей самые разнообразные формы; признается уникальность личности во всех ее проявлениях. «Гуманистическая направленность – это устремленность к будущему, к свободной творческой реализации возможностей своего личностного потенциала, рост и развитие конструктивного начала в человеке» [4, с. 9].

Гуманистический аспект представлен в работах Е.В. Бондаревской, которая полагает, что «гуманистическая функция образования должна помочь человеку стать объектом культуры, исторического процесса, собственной жизни, то есть научить его жизнетворчеству» [5, с. 86].

У Н.В. Бордовской, Ю.В. Сенько гуманизация ориентирована на усвоение содержания образования независимо от его уровня и тона, позволяющего с готовностью решать главные социальные задачи на благо и во имя человека, свободно общаться с людьми [6; 7].

Современная гуманистическая педагогика стремится наполнить новым содержанием некоторые устоявшиеся положения традиционной педагогики, при этом прослеживаются следующие тенденции:

– «отход от императивных установок в теории и практике образовательной деятельности; выведение из оборота «формирующих» педагогических представлений и направленность на процессы развития; термин «формирование» в рамках развивающей образовательной среды означает создание и обеспечение индивида средствами необходимыми для саморазвития, но ни в коем случае не директивно заданную последовательность формирующих воздействий, граничащих с насильем над личностью, подавлением ее стремлений и интересов;

– новые трактовки понятия «образования», включающие такие категории как «саморазвитие», «самореализация», «самоопределение», «индивидуализация» личности

– социокультурные изменения, связанные с информационной и культурно-образовательной насыщенностью среды жизнедеятельности человека, позволяющего сделать вывод о том, что процессы становления личности выходят далеко за рамки образовательных учреждений, т. е. становятся средовыми» [8, с. 23].

В 20-м веке российские и зарубежные ученые внесли значительный вклад в развитие основных гуманистических положений педагогики:

– культурно-историческая теория (Л.С. Выготский), в которой раскрывается связь обучения и развития;

– теория деятельности (С.Л. Рубинштейн), рассматривающая ее как субъектную деятельность;

– теория деятельности, сознания и личности (А.Н. Леонтьев);

– идеи гуманистической психологии (А. Маслоу, К. Роджерс), раскрывающие категории самоактуализации, фасилитации;

– положения личностно ориентированного образовательного процесса (Ш.А. Амонашвили, Е.В. Бондаревская, В.А. Кан-Калик, А.В. Петровский, И.С. Якиманская);

В отличие от традиционного, обучение в РОС основывается на гармоничном взаимодействии преподавателей и студентов, что полностью соответствует принципам гуманистической педагогики. Чувственная и рациональная сфера языкового общения создает дополнительную мотивацию для реализации коммуникативных потребностей субъектов РОС.

Организация атмосферы сотрудничества (как следующий принцип гуманистической педагогики) способствует свободному обмену знаниями и опытом; поддержка педагогов, одноклассников во время изучения нового материала интенсифицирует обмен информацией, способствует ее более полному и глубокому усвоению.

Формирование РОС с учетом гуманистического подхода позволяет:

– создать необходимые условия для активной учебной деятельности личности с ориентацией на внутреннюю мотивацию учения;

– устранить психологический барьер, если таковой имеется, перед предметом и строить учебный процесс таким образом, чтобы в максимальной степени раскрыть индивидуальные качества и способности студента;

– поддерживать специфический нравственно-эмоциональный климат, стиль взаимоотношений, обеспечивающих любовь и уважение к личности каждого студента;

– активно искать пути, способы и средства совершенствования образовательного процесса;

– ориентировать обучение не на сегодняшний, а на завтрашний день развития будущего специалиста.

Эффективная реализация гуманистического подхода превращает РОС в гуманистически ориентированное образовательное пространство, в котором изучение иностранного языка является процессом и способом усвоения гуманитарного знания, направленного на профессионально-личностное становление будущего специалиста.

Библиографический список

1. Валицкая, А.П. Российское образование: модернизация и свободное развитие // Педагогика. – 2001. – № 7.

- Куликова, Л.Н. Проблемы саморазвития личности. – Хабаровск, 1997.
- Белинский, В.Г. О детских книгах В.Г. Белинский // Хрестоматия по истории школы и педагогики в России. М.: Просвещение, 1974.
- Белухин, Д.А. Основы личностно ориентированной педагогики. Курс лекций. – М.: Издательство «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «Модэк», 1996. – Ч. 1.
- Бондаревская, Е.В., Теория и практика личностно-ориентированного образования. – Ростов-на-Дону: Булат, 2000.
- Бордовская, Н.В., Диалектика педагогического исследования: монография. – СПб., 2001.
- Сенько, Ю.В. Эволюция предмета деятельности учителя // Педагогика. – 2005. - № 2.
- Зоткин, А.О. Дидактическая характеристика моделей индивидуализации в современной теории и практике // Индивидуально-ориентированная педагогика: Сб. трудов по материалам 2 межрегион. научн. конф. - Томск, 1997.

Bibliography

- Valickaya, A.P. Rossiyskoe obrazovanie: modernizaciya i svobodnoe razvitie // Pedagogika. – 2001. – № 7.
- Kulikova, L.N. Problemih samorazvitiya lichnosti. – Khabarovsk, 1997.
- Belinskiy, V.G. O detskikh knigakh V.G. Belinskiy // Khrestomatiya po istorii shkolih i pedagogiki v Rossii. M.: Prosvethenie, 1974.
- Belukhin, D.A. Osnovih lichnostno orientirovannyj pedagogiki. Kurs lekciy. – M.: Izdatelstvo «Institut prakticheskoy psikhologii», Voronezh: NPO «Modekh», 1996. – Ch. 1.
- Bondarevskaya, E.V., Teoriya i praktika lichnostno-orientirovannogo obrazovaniya. – Rostov-na-Donu: Bulat, 2000.
- Bordovskaya, N.V., Dialektika pedagogicheskogo issledovaniya: monografiya. – SPb., 2001.
- Senjko, Yu.V. Ehvoluciya predmeta deyatel'nosti uchitelya // Pedagogika. – 2005. - № 2.
- Zotkin, A.O. Didakticheskaya kharakteristika modeley individualizacii v sovremennoy teorii i praktike // Individualno-orientirovannaya pedagogika: Sb. trudov po materialam 2 mezhrregion. nauchn. konf. - Tomsk, 1997.

Статья поступила в редакцию 26.06.11

УДК 534 (07): 22.236.35

Bybina N.N. STUDY OF THE WAVE PROPERTIES OF LIGHT IN A STAGED CODING INFORMATION. We justify that the method of gradual inclusion of visual imagery and symbolic complexity involves a didactic tool.

Key words: symbolic and figurative visualization; multidimensional instructional tools; classification; generalization; exteriorization, interiorization.

N.N. Bybina, аспирант ЧГПУ, г. Челябинск, E-mail: natalya-bybina@mail.ru

ИЗУЧЕНИЕ ВОЛНОВЫХ СВОЙСТВ СВЕТА В УСЛОВИЯХ ПОЭТАПНОГО КОДИРОВАНИЯ ИНФОРМАЦИИ

В работе обосновано, что методика поэтапного включения средств образно-знаковой наглядности предполагает усложнение дидактического инструментария.

Ключевые слова: знаково-образная наглядность; дидактический многомерный инструментарий; систематизация; обобщение; экстерииоризация; интериоризация.

Учащиеся, закончившие основную среднюю школу и поступившие в медицинский колледж, продолжают изучать физику в соответствии с документами, регламентирующими образовательный процесс в средних общеобразовательных учреждениях: Законом Российской Федерации «Об образовании», Государственным образовательным стандартом, базисным учебным планом для учреждений СПО. В соответствии с последним документом для основного профессионального образования (специальность 06010951 «Сестринское дело») учебная программа по физике, рассчитанная на 156 часов, включает все разделы курса физики средней (полной) общеобразовательной школы базового уровня: механику, молекулярную физику и термодинамику, электродинамику, строение атома и квантовую физику, эволюцию Вселенной и реализуется на протяжении первого года обучения. С одной стороны, компактное изложение всех разделов курса физики позволяет в большей мере реализовать принципы систематичности и системности. С другой стороны, большой объем учебного материала требует включения в образовательный процесс таких форм, методов, приемов и средств обучения, которые способствовали бы осознанию, осмыслению, обобщению содержания основных вопросов курса физики, повышению мотивации учения, развитию интереса к предмету, который не является для данного колледжа профильным.

Современные технологии обучения, талантливо обобщенные Г.К. Селевко [1], могут решить проблему повышения мотивации учения и развития познавательного интереса студентов колледжа в процессе изучения физики. Однако таких технологий много (более четырехсот), необходимо выбрать такие, которые включая современные средства обучения, способствовали бы повышению качества знаний студентов.

Процесс учебного познания: от понимания (восприятие, осознание, осмысление) к усвоению (обобщению и систематизации) и применению (выполнению опытов, решению физических задач и др.) можно осуществить, используя три линии развития средств наглядности (от опорных конспектов, обобщающих таблиц, логических схем, матриц до дидактического многомерного инструментария).

Использование опорно-сигнальных средств наглядности, при изучении отдельных вопросов курса физики составляющих базис опорных конспектов, изложенных в параграфах учебника, позволяет студенту усвоить этот материал в соответствии с логикой учебного познания отдельных элементов знания. Для организации коллективных, групповых и индивидуальных форм обучения, способностей каждого учитывались результаты диагностирования не только мотивов учения студентов, их работоспособности, наличия творческого потенциала, но и исходных знаний и умений.

Вопросы, изученные дифференцированно, с использованием опорно-сигнальных средств далее обобщались и систематизировались на основе обобщающих таблиц, структурно-логических схем (вторая линия развития средств наглядности). Предварительное диагностирование уровня развития диалектического (естественнонаучного) мышления студентов колледжа позволило условно поделить студентов на группы. Студентам с хорошо развитым мышлением предлагались задания по самостоятельному обобщению знаний по физике с помощью таблицы или структурно-логических схем, в соответствии с выделенными признаками явлений или свойств объекта.

Студенты со средним и низким уровнями развития диалектического мышления нуждались в дидактической помощи [2]. Преподаватель, организуя работу со средствами образно-знаковой наглядности, помогал перевести знания с внешнего плана деятельности во внутренний на основе совместно сконструированных обобщающих таблиц, граф-схем, матриц. При этом студенты самостоятельно или с помощью преподавателя выделяют признаки, характеризующие тот или иной компонент знания (понятие, закон, теорию), свойства объектов (вещество, поле). Этому этапу дея-

тельности студентов предшествует итоговое повторение материала, изученного по параграфам учебного пособия [3, 4].

Третья линия использования средств наглядности связана с обобщением знаний и метазнаний (знаний о знании) на основе дидактического многомерного инструментария (ДМИ), который как и предыдущие средства относится к средствам знаково-образного кодирования информации [5]. Эта модель проста в построении, ее каркас состоит из векторов и координат (гранул). Используя идею Э.В. Штейнберга по построению каркаса ДМИ, мы пришли к заключению, что этот многомерный инструментарий можно упростить с целью организации самостоятельной познавательной деятельности студентов в работе с ним.

В качестве дидактической единицы обучения физике студентов колледжа могут быть выбраны такие структурные элементы знания как факты, понятия, законы, теории, физическая картина мира. Каждый из них можно изучать в соответствии с обобщенным планом [6]. Если вопросы плана соотносить с векторами, то тогда каждый студент может самостоятельно построить знаково-образную наглядность на любом этапе изучения учебного материала.

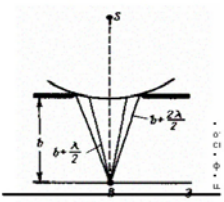
1. Где наблюдается: На поверхности воды, дифракция радиоволн, звуковых волн 3. Принцип Гюйгенса-Френеля: каждая точка волны является источником новой Для определения колебания в точке Р, лежащей перед некоторой поверхностью S, надо найти колебания, приходящие в эту точку от всех элементов dS поверхности S и затем сложить их с учетом амплитуд и фаз 	Открыта Френелем в 1818 г 2. Дифракция света – 1) Огибание световыми волнами препятствий и проникновение света в область геометрической тени; 2) Любое отклонение от прямолинейного распространения колебаний в среде, связано с отклонениями от законов геометрической оптики.	4. Явление огибания светом препятствий соизмеримых с длиной световой волны 5. $k\lambda = d \sin \varphi$ d – период дифракционной решетки; λ – длина световой волны 6. Определение λ при дифракции света от щели: $\lambda = \frac{l \sin \varphi}{n}$, где l – ширина щели; n = 1, 2 ...
--	---	--

Рис. 1. Опорный конспект «Дифракция света»

Таблица 1

Матрица волновых свойств света

ВСекторы обобщения	I Дисперсия	II Интерференция	III Дифракция	IV Поляризация
1	Радужная окраска изображения при прохождении света через призму (опыт И. Ньютона)	Сложение в пространстве световых волн, образование постоянного во времени распределения амплитуд результирующих колебаний (опыт Т. Юнга)	Огибание светом препятствий соизмеримых с длиной волны (опыты Т. Юнга, О. Френеля)	Световая волна обладает осевой симметрией, являясь поперечной волной (опыт с турмалином)
2	Световой пучок малого поперечного сечения направляется на призму; взаимодействие световой волны с веществом	Сложение волн, отраженных, от наружной и внутренней поверхности пленки	Непрозрачная ширма в ней два отверстия (прокол булава-кой) на небольшом расстоянии друг от друга, освещение их узким световым пучком, прошедшим через малое отверстие другой ширмы	Кристалл турмалина – одноосный кристалл. Свет проходит последовательно через два кристалла турмалина, оси которых перпендикулярны гасятся

3	Показатель преломления не зависит от угла падения светового пучка, он зависит от длины волны (его цвета)	Отраженные волны – когерентны они являются частями одного свободного пучка при сложении их усиливают или ослабляют друг друга	Интерferируют только когерентные волны. В соответствии с принципом Гюйгенса волна пройдет через отверстие, в двух последующих возбужденных когерентных колебаний	Световая волна – симметричная относительно направления распространения. Волна, вышедшая из первого кристалла не обладает осевой симметрией.
4	Явление преломления света, спектральные закономерности	Явление сложение когерентных волн	Явление огибания светом препятствий соизмеримых с длиной световой волны	Явление преобразования естественного света в плоскополяризованный
5	$n=c/v$ нормальная дисперсия: $v>0$; $n>0$ аномальная дисперсия: $v<0$; $n<0$	$2d$ – геометрическая разность хода; $2dn$ – оптическая разность хода; Условие максимального усиления света: $2dn = (2k+1)\lambda/2$ $k=1, 2, 3 \dots$ Условие минимума ослабления света: $2dn=2k\lambda/2$	$k\lambda = d \sin \varphi$ d - период дифракционной решетки; λ – длина световой волны	Закон Брюстера  i_0 – угол полной поляризации (угол падения, при котором отраженный луч становится полностью поляризованным) Закон Малюса $E_2 = E_1 \cos^2 \alpha$
6	Спектральный анализ вещества	Проверка качества обработки поверхностей. Просветление оптики	Определение λ при дифракции света от щели: $\lambda = \frac{a \sin \varphi}{n}$ l – ширина щели; $n = 1, 2, \dots$	Использование поляроидов в автомобилях (покрытие фар, ветровых стекол); изучение напряжений в материале в поляризованном свете

Например, вопросы темы «Волновая оптика» (дисперсия, интерференция, дифракция, поляризация) можно обобщить на основе опорно-сигнальных средств (опорных конспектов). В опорном конспекте по явлению «Дифракция света» (рис. 1) арабские цифры соответствуют пунктам обобщенного плана ответа о явлении.

Чтобы осуществить сравнение выше описанных признаков, характеризующих явления дисперсия, интерференция, дифракция, поляризация целесообразно в процессе тематического повторения заполнить матрицу волновых свойств света (Табл. 1).

В процессе итогового повторения темы можно обобщить на основе ДМИ все явления волновой оптики, изученные дифференцированно по плану: 1) внешние признаки явления; 2) условия при которых оно протекает; 3) механизм его протекания; 4) связь данного явления с другими; 5) количественные характеристики явления; 6) использование явления на практике (рис. 2).

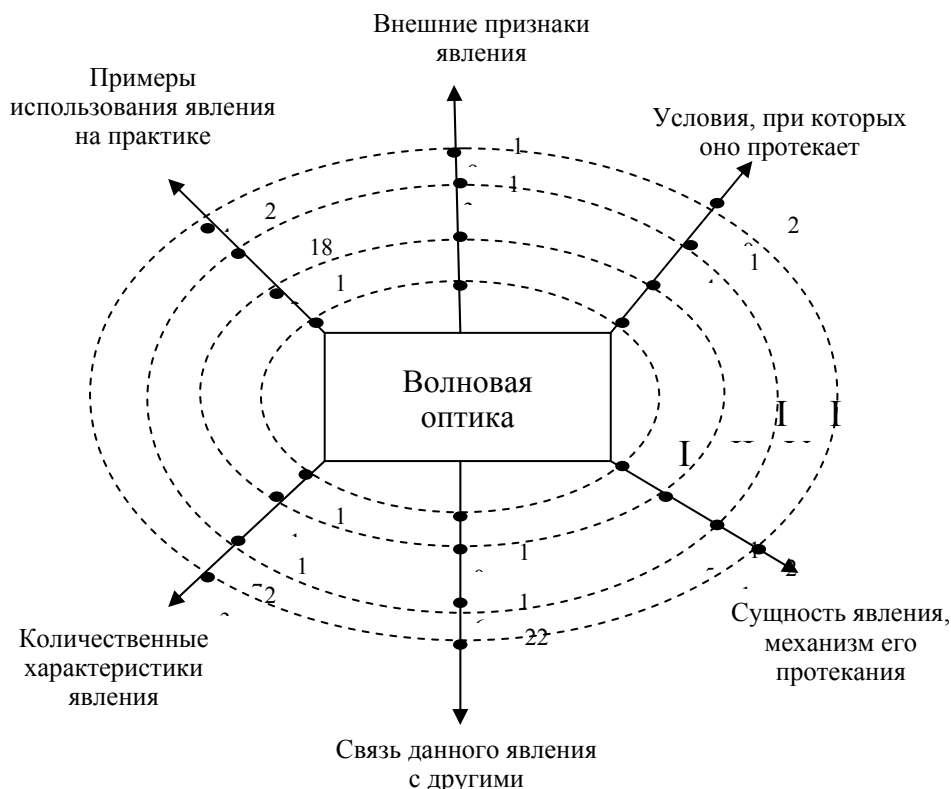


Рис. 2. Знаково-образная модель «Волновая оптика»:
I – дисперсия, *II* – интерференция, *III* – дифракция, *IV* – поляризация

Данный многомерный инструментарий позволяет сопоставить все признаки явлений, представленные векторами и координатами («гранулами»). Координаты точек 1, 7, 13, 19 дают возможность сопоставить внешние признаки явлений интерферен-

ции, дифракции, поляризации, дисперсии; 2, 8, 14, 20 – условия при которых они протекают; 3, 9, 15, 21 – сущность явлений; 4, 10, 16, 22 – связи явлений; 5, 11, 17, 23 – количественные характеристики; 6, 12, 18, 24 – применение явлений.

Таким образом, в процессе итогового повторения студенты сначала постепенно и последовательно заполняют таблицу 1, используя метод матричных полей. Затем повторяя и обобщая явления интерференции, дифракции, поляризации, дисперсии строят знаково-образную модель на основе ДМИ. Простота построения знаково-образной наглядности (ДМИ) обусловлена тем, что векторы, составляющие основу каркаса, соотношены с вопросами обобщенного плана изучения отдельных элементов знания, а координаты «гранулы» с характеристиками, свойствами, составляющими базис отдельных вопросов плана. Чтобы раскрыть их содержание, установить связи между отдельными компонентами, раскрывающими суть вопросов обобщенного плана, целесообразно использовать системно-знаковой наглядности в форме обобщающих таблиц, граф-схем, матриц.

Таблица 2

Линии развития средств знаково-образной наглядности

№ п/п	Линии развития	Дидактический инструментарий	Функции средств наглядности
1	I внешний план деятельности преподавателя	Опорно-сигнальные средства	- классификация объектов, явлений на основе их отличительных признаков; - воспроизведение информации об изучаемом явлении в соответствии со структурой и содержанием учебного материала, изложенного в параграфах учебника.
2	II внутренний план деятельности преподавателя и студента	Структурно-логические схемы, обобщающие таблицы	- обобщение, систематизация, осмысление содержания учебного материала.
3	III внешний план деятельности студента	Обобщенные планы Дидактический многомерный инструментарий	- построение ответа в лаконичной, логически обоснованной форме в соответствии с методологией учебного познания; - сравнение, обобщение и систематизация предметных знаний и мета-знаний.

Третья линия развития средств наглядности в форме ДМИ позволяет организовать тематическое повторение учебного материала, изученного на основе параграфов учебника и опорных конспектов (опорно-сигнальных средств). Такой подход в использовании средств наглядности позволяет соединить процессы интериоризации и экстериоризации и помочь учащимся понять (осознать, осмыслить, обобщить) учебный материал; усвоить его на основе текущего, тематического и итогового повторения [2].

Таким образом, разработанная методика обучения физике студентов колледжа на основе поэтапного использования средств образно-знаковой наглядности, предполагающей не только усложнение дидактического инструментария, составляющего её базис (опорные сигналы → граф-схемы, матрицы → векторно-координатный каркас), но и изменение видов учебно-познавательной деятельности (репродуктивная → конструктивная → продуктивная). Три линии развития средств наглядности представлены в обобщенном виде в таблице 2.

Таким образом, изучение волновых свойств света в условиях поэтапного кодирования информации позволяет соединить процессы интериоризации и экстериоризации и помогает студентам понять (осознать, осмыслить, обобщить) учебный материал, усвоить его на основе текущего, тематического и итогового повторения.

Библиографический список

1. Селевко, Г.К. Современные образовательные технологии. – М.: Народное образование, 1998.
2. Леонтьев, А. Н. Деятельность, сознание, личность. – М., 1975.
3. Суrowикина, С.А. Систематизация и обобщение знаний учащихся X XI классов по физике: дис. ... канд. пед. наук. – Челябинск, 1996.
4. Шаповалов, А.А. Конструктивно-проектировочная деятельность в структуре профессиональной подготовки учителей физики. – Барнаул: Изд-во БГПУ, 1999.
5. Штейнберг, В.Э. Дидактические многомерные инструменты: Теория, методика, практика. – М.: Народное образование, 2002.
6. Усова, А.В. Формирование учебных умений и навыков учащихся на уроках физики / А.В. Усова, А.А. Бобров. – М.: Просвещение, 1988.

Bibliography

1. Selevko, G.K. Sovremennye obrazovatel'nye tekhnologii. – M.: Narodnoe obrazovanie, 1998.
2. Leont'ev, A. N. Deyatel'nost', soznanie, lichnost'. – M., 1975.
3. Surovikina, S.A. Sistematizatsiya i obobshchenie znaniy uchashikhsya X XI klassov po fizike: dis. ... kand. ped. nauk. – Chelyabinsk, 1996.
4. Shapovalov, A.A. Konstruktivno-proektirovochnaya deyatel'nost' v strukture professional'noy podgotovki uchiteley fiziki. – Barnaul: Izd-vo BGPU, 1999.
5. Shteynberg, V.Eh. Didakticheskie mnogomernye instrumenti: Teoriya, metodika, praktika. – M.: Narodnoe obrazovanie, 2002.
6. Usova, A.V. Formirovanie uchebnykh umeniy i navikov uchashikhsya na urokakh fiziki / A.V. Usova, A.A. Bobrov. – M.: Prosvethenie, 1988.

Статья поступила в редакцию 26.06.11

УДК: 159.9.072

Dmitrieva N.V., Perevozkin S.B., Perevozkina J.M., Samojlik N.A. **WORKING OUT AND THE PSYCHOMETRIC ANALYSIS OF THE TECHNIQUE «QUESTIONNAIRE OF CRISIS IDENTITY» (OCI).** In work stages and the psychometric analysis of a developed technique In work stages and the psychometric analysis «Questionnaire of crisis identity» are described. The presented results about reliability and validity techniques, show, that a technique "OCI", being reliable and under the maintenance valid the psychometric tool, gives the chance to reveal in a complex indicators of fear and aggression of the person.

Key words: crisis, identity, reliability, validity, discrimination, a complexity index, test norms.

Н.В. Дмитриева, д-р психол. наук, проф., зав. каф. психологии личности и специальной психологии ГОУ ВПО НГПУ, г. Новосибирск, E-mail: dnv2@mail.ru; **С.Б. Первозкин**, канд. психол. наук, доц. каф. практической психологии НОУ ВПО НГИ, г. Новосибирск, E-mail: per@bk.ru; **Ю.М. Первозкина**, канд. психол. наук, доц. каф. практической психологии НОУ ВПО НГИ, г. Новосибирск, E-mail: per@bk.ru; **Н.А. Самойлик**, соискатель, ассистент каф. психологии ГОУ ВПО КузГПА, г. Новокузнецк, E-mail: nat_asp@mail.ru

РАЗРАБОТКА И ПСИХОМЕТРИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ МЕТОДИКИ «ОПРОСНИК КРИЗИСНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ» (ОКИ)

В работе описаны этапы и психометрический анализ разрабатываемой методики «Опросник кризисной идентичности». Представленные результаты о надежности и валидности методики, демонстрируют, что методика «ОКИ», являясь надежным и по содержанию валидным психометрическим инструментом, дает возможность комплексно выявить индикаторы.

Ключевые слова: кризис, идентичность, проблемная ситуация, надежность, валидность, дискриминативность, индекс сложности, тестовые нормы.

Актуальность исследования обусловлена тем, что в настоящее время изменчивость современного мира, особенности развития российского общества, в частности изменения, вызванные геополитическими и социально-экономическими преобразованиями в государстве, неизбежно ставят перед субъектом проблему идентичности. В этих условиях особое значение приобретает проблема изучения идентичности, обусловленной кризисными ситуациями, кроме того при исследовании идентичности целесообразно определять не только отдельные виды идентичности (семейная, профессиональная, гендерная, личностная и т.д.), но и совокупность этих видов в структуре идентичности. В контексте вышесказанного становится необходимым разработка надежного диагностического инструментария, обеспечивающего исследование кризисной идентичности личности.

Обзор методов исследования идентичности показывает, что на сегодняшний день в западной и отечественной психологии, методики, изучающие феномен идентичности разработаны довольно слабо, они представлены в ограниченном количестве и либо они изучают конкретные аспекты идентичности, либо носят проективный характер, что затрудняет обработку и интерпретацию, внося элемент субъективности. Авторами настоящей работы ранее был представлен подробный обзор методик, направленных на исследование феномена идентичности личности [1]. Безусловно, методики обладают

несомненной диагностической ценностью, однако в большей степени они направлены на диагностику, статусов идентичности, возрастных нормативных кризисов и т.д. Тогда как проблема исследования кризисной идентичности обусловленной проблемной ситуацией остается открытой. С этой целью авторами настоящей работы в качестве нового метода сбора информации в рамках исследования кризисной идентичности, детерминированной проблемными ситуациями, была принята разработка диагностического инструмента. С помощью этого метода возможно выявление значимых для респондентов содержательных компонентов кризисной идентичности, отражающих индикаторы кризиса личностной идентичности, неудовлетворенность человека основными сферами своей жизни и связанные с этим негативные переживания. В этой связи авторами настоящей работы был разработан конструкт кризисной идентичности, под которой понимается психическая организация, характеризующаяся нарушением интеграции в когнитивной, эмоциональной, ценностно-смысловой сферах, что сопровождается повышенной тревожностью, ощущением растерянности, неуверенностью в себе, депрессией, уходом от реального мира [1]. При этом кризисная идентичность рассматривалась как результат воздействия триггеров: внутренних (внутриличностный конфликт, дисгармония в ценностно-мотивационной, эмоциональной и т.д. сферах); внешних (социально-демографические факторы).

Таблица 1

Теоретический конструкт кризисной идентичности

Кризисная идентичность		
	Компоненты	Содержание
Личностный компонент	Ценностно-смысловой аспект (ЦСА)	Сниженная самооценка трудности в самоопределении, внешний локус контроля, смысловой вакуум
	Эмоциональный аспект (ЭА)	Повышенная тревожность, депрессивный фон настроения
	Поведенческий аспект (ПА)	Неспособность преодолевать трудности, одиночество
Социальный компонент	Детско-родительские, семейные отношения (ДСО)	Конфликтные отношения, физическое и психологическое насилие
	Межличностные и профессиональные отношения (МПО)	Конфликтные взаимоотношения, профессиональная неудовлетворенность
	Сексуальный аспект (СА)	Неудовлетворенность своей плеролевой принадлежностью
Триггеры	Стрессовые факторы (СФ)	Негативные (развод, увольнение с работы, потеря близкого человека, болезнь и т.д.), позитивные (рождение ребенка, женитьба, поступление в институт и т.д.)

Представленные в таблице 1 аспекты кризисной идентичности и триггеры составили шкалы опросника, к которым была добавлена еще одна шкала – социальная желательность (СЖ). Таким образом, было получено восемь шкал составляющих структуру опросника. После чего была сформирована информационная база исследования – разработка тестовых утверждений в соответствии с выделенными восьмью шкалами (более подробно см. [1]. Для каждой шкалы было сформулировано от 25 до 35 утверждений, что в общем составило 209 утверждений исходного варианта психодиагностической методики «Опросник кризисной идентичности» (ОКИ) с учетом баланса между прямыми и обратными ответами. Утверждения предполагают дихотомическую оценку: да – респондент выражает согласие с утверждением, нет – выражает не согласие. По каждой шкале в соответствии с ключом высчитывается суммарное количество баллов. Общий показатель шкалы (выраженность кризисной идентичности (ОКИ) подсчитывается путем сложения баллов по всем шкалам. После чего была осуществлена экспериментальная проверка на пилотажном этапе исследования [1]. В целом результаты пилотажного исследования исходного варианта методики ОКИ показали, что методика обладала высокой внутренней согласованностью, имела высокую пригодность пунктов (утверждения с низкими дискриминантностью, индексом избирательности и эффективности отбрасывались или были переформулированы).

Методика и процедура исследования

Целью данной работы является обсуждение окончательных результатов исследования в разработке методики «Опросник кризисной идентичности». Методика направлена на выявление особенностей идентичности личности, степени выраженности кризисной идентичности в различных сферах: детско-родительских, семейных отношениях; ценностно-смысловой сфере; эмоциональной сфере; сфере поведения; социальной сфере; сфере сексуальности. Помимо этого методика позволяет оценить степень стрессогенности личности.

В настоящей работе представлены результаты исследования, включающего три этапа проверки методики ОКИ. Первый этап предполагал изучение надежности методики с внесенными изменениями, после пилотажного исследования. Второй этап включал формирование окончательной версии опросника и выборки испытуемых. На третьем этапе производилось построение диагностической модели и определение ее диагностической значимости (оценку дискриминативности, сложности и корреляции утверждений теста с общим показа-

телем, а также предварительные результаты надежности методики).

Экспериментальной базой исследования послужили ВУЗы г. Новокузнецка: Кузбасская государственная педагогическая академия (КузГПА) и Кузбасский институт федеральной службы исполнения наказания (КИФСИН), а также различные учреждения и организации г. Новокузнецка. Экспериментальная выборка составила 303 человека, из них 95 студентов первого и четвертого курсов очного отделения различных факультетов, остальные представители различных профессий (193 респондента) и временно безработные (18 человек). Всего 161 женщина и 142 мужчины в возрасте от 17 до 57 лет. Все респонденты были диагностированы по шести методикам: окончательный вариант методики ОКИ, «Методика диагностики структуры и статусов эгоидентичности» СЭИ-тест (Е.А. Солдатов), «Тест эго-идентичности» (стандартизированное интервью Эриксона-Марсиа); «Многоуровневый личностный опросник» (МЛО) разработан А. Г. Маклаковым и С. В. Чермяниным, «Опросник самооотношения» (ОСО) авторы В.В. Столин, С.Р. Пантеев, «Опросник установок к сексу» EIAS (Айзенк Г). Полученные результаты подвергались статистической обработке с использованием программ Statistic for Windows 6.0 и «Psychometric Expert 6». Для окончательных выводов использовались только значимые результаты.

Учитывая, что основная цель первого этапа отбор утверждений обладающих способностью дифференцировать обследуемых относительно «максимального» и «минимального» результата теста, в этой связи был проведен анализ дискриминативный анализ. Дискриминативность отдельных пунктов методики предполагала вычисление индекса дискриминации (r_{pb}) – мера соответствия успешности выполнения одного задания всему тесту, который варьируется в диапазоне от -1 до +1, при этом высокий положительный коэффициент свидетельствует об эффективности деления испытуемых [2; 3]. Анализ индексов дискриминации отдельных пунктов свидетельствует о хорошей и высокой дискриминации большинства пунктов, вместе с тем имеются утверждения характеризующиеся низкой дискриминативностью (табл. 2). Так по шкалам ДСО, ЭА, ПА недискриминативных утверждений не было обнаружено. Вместе с тем по ниже приведенным шкалам были определены утверждения, с низкой дискриминативностью (индекс дискриминативности составлял менее 0,2 и был не значим):

Шкала ЦСА:

№ 42 - Меня раздражает, если кто-нибудь расспрашивает меня о моём характере ($r_{pb} = -0,25$);

№ 34 - Я имею чёткое представление о своих достоинствах и недостатках ($r_{pb} = -0,50$).

Шкала МПО:

№ 69 - Большинство знающих меня людей относятся ко мне хорошо ($r_{pb} = 0,08$).

Шкала СА:

№ 14 - Меня возмущает отношение к моему полу в обществе ($r_{pb} = 0,10$).

Шкала СФ:

№ 31 - Я женился (вышла замуж) в этом году ($r_{pb} = 0,04$).

Шкала СЖ:

№ 8 - В общественных местах я веду себя, так же как и дома ($r_{pb} = 0,09$).

№ 32 - Я всегда перехожу дорогу по пешеходному переходу ($r_{pb} = 0,07$).

№ 152 - Бывало так, что я притворялся больным, чтобы избежать неприятностей ($r_{pb} = -0,04$).

Все выше приведенные пункты были удалены из опросника.

Кроме того, для оценки пригодности отдельных пунктов были использованы еще два критерия: индекс сложности (U) представляет собой долю правильных ответов (соответствующих ключу) на конкретное утверждение, взятую в процентах от общего количества ответов; коэффициент избиратель-

ности (г-Пирсона) отражает взаимосвязь ответа на утверждение и итогового балла по шкале [2].

Анализ пригодности пунктов методики ОКИ с индексом сложности ниже 20 и выше 80 демонстрирует, что по следующим шкалам имеются утверждения обладающие низкой сложностью.

Шкала ДСО:

№ 113 - Выражать жалость было не принято в нашей семье ($U = 0,15$).

№ 25 - В детстве, когда я чувствовал себя обиженным, то имел привычку фантазировать ($U = 0,15$).

Шкала ЦСА:

№ 58 - Порой мне кажется, что я не знаю кто я такой ($U = 0,19$).

№ 2 - Я интересуюсь своими характеристиками, качествами ($U = 0,18$).

Шкала ЭА:

№ 147 - Я вполне удовлетворён состоянием своего здоровья ($U = 0,83$).

№ - 115 - В последнее время у меня часто бывают головные боли ($U = 0,16$).

Шкала МПО:

№ 29 - Люди плохо ко мне относятся, т.к. ненавидят мой стиль жизни ($U = 0,19$).

№ 61 - Вряд ли я вызываю симпатию у большинства моих знакомых ($U = 0,16$).

№ 85 - Меня не понимают в кругу моих знакомых ($U = 0,15$).

Шкала СА:

№ 62 - Я удовлетворен своими взаимоотношениями с партнером противоположного пола ($U = 0,17$).

№ 14 - Меня возмущает отношение к моему полу в обществе ($U = 0,05$).

Шкала СЖ:

№ 40 - Иногда я могу похвастаться ($U = 0,18$).

Шкалы ПА и СФ неэффективных вопросов не имеют. Все выше приведенные пункты были удалены из опросника.

Анализ пунктов по всем шкалам опросника для определения коэффициента избирательности показал, что большинство утверждений имеют хорошую взаимосвязь ответа на утверждение и итогового балла по шкале. Вместе с тем были обнаружены утверждения плохо коррелирующие с общим результатом по шкале (коэффициент избирательности ниже 0,2 и статистически незначим).

верждение и итогового балла по шкале. Вместе с тем были обнаружены утверждения плохо коррелирующие с общим результатом по шкале (коэффициент избирательности ниже 0,2 и статистически незначим).

Шкала ДСО:

№ 145 - Я считаю, что в семье человек меньше всего может рассчитывать на уважение ($r = 0,19$).

№ 9 Будучи ребенком, я любил фантазировать ($r = 0,15$).

Шкала ЦСА:

№ 34 - Я имею четкое представление о своих достоинствах и недостатках ($r = -0,36$).

№ 42 - Меня раздражает, если кто-нибудь расспрашивает меня о моём характере ($r = -0,20$).

Шкала МПО:

№ 85 - Меня не понимают в кругу моих знакомых ($r = 0,18$).

№ 69 - Большинство знающих меня людей относятся ко мне хорошо ($r = 0,09$).

Шкала СА:

№ 158 - У меня вызывает дискомфорт проезд в транспорте в час пик ($r = 0,14$).

№ 118 - Среди моих близких друзей нет представителей другого пола ($r = 0,14$).

№ 126 - Я испытываю тревогу при формировании взаимоотношений с окружающими ($r = 0,12$).

№ 78 - Большинство людей в какой-то мере обманываются в своих ожиданиях относительно брака ($r = 0,09$).

Шкала СФ:

№ 95 - В ближайшие полгода моя должность не изменилась ($r = 0,19$).

№ 31 - Я женился (вышла замуж) в этом году ($r = 0,05$).

Шкала СЖ:

№ 32 - Я всегда перехожу дорогу по пешеходному переходу ($r = 0,05$).

№ 144 - Подавать милостыню, значит баловать попрошайек ($r = 0,03$).

№ 152 - Бывало так, что я притворялся больным, чтобы избежать неприятностей ($r = -0,03$).

По шкалам ЭА, ПА, низко коррелирующих утверждений с общим результатом по шкале нет. Все выше приведенные пункты были удалены из опросника.

Таким образом, были все пункты с низкими психометрическими характеристиками тщательно проанализированы и все из обозначенных пунктов были исключены из методики. В общей сложности, после психометрической проверки утверждений опросник включал 136 утверждений: ДСО – 17 утверждений; ЦСА – 18; ЭА – 18, ПА – 20; МПО – 16; СА – 14; СФ – 18; СЖ – 15.

Затем для исследования пригодности результатов окончательной версии теста был использован показатель согласо-

ванности пунктов коэффициент r_t -Кьюдера-Ричардсона, позволяющий проанализировать всю совокупность пунктов, относящихся к данной шкале в целом, используемый, когда пункты измеряются по дихотомической шкале (да – нет) [3]. Кроме того, применялся коэффициент r_{tt} -Спирмена-Брауна, для оценки надежности эквивалентных половин теста (задания делились на четные и нечетные). Результаты расчета коэффициента r_t -Кьюдера-Ричардсона и r_{tt} -Спирмена-Брауна в целом по опроснику на окончательной версии показали очень высокое значение коэффициента $r_t = 0,81$ и $r_{tt} = 0,84$ (табл. 1).

Таблица 2

Надежность шкал методики ОКИ

Порядковый номер и наименование шкалы	Коэффициенты надежности	
	Кьюдера-Ричардсона	Спирмена-Брауна
1. Детско-родительские, семейные отношения (ДСО)	0,45	0,42
2. Ценностно-смысловой аспект (ЦСА)	0,47	0,58
3. Эмоциональный аспект (ЭА)	0,73	0,75
4. Поведенческий аспект (ПА)	0,47	0,55
5. Межличностные и профессиональные отношения (МПО)	0,73	0,77
6. Сексуальный аспект (СА)	0,54	0,51
7. Стрессовые факторы (СФ)	0,44	0,43
8. Социальная желательность (СЖ)	0,53	0,58
9. В целом по методике	0,81	0,84

Помимо исследования внутренней согласованности пунктов в целом по методике, была исследована гомогенность по каждой шкале (табл. 2). Результаты исследования показали, что надежность 1, 2, 4, 6, 7, 8 шкал умеренная ($0,42 \div 0,58$). А надежность 3 и 5 шкал - высокая ($0,73 \div 0,77$). Это позволяет говорить, что в целом методика ОКИ обладает высокой внутренней согласованностью и является достаточно точным измерительным инструментом для диагностики кризисной идентичности личности.

Оценка внутренней гомогенности окончательной версии методики ОКИ производилась посредством вычисления коэффициента г-Спирмена между всеми шкалами и интегративным показателем. Гипотеза исследования предполагает, что

шкалы методики ОКИ будут умеренно взаимосвязаны между собой и тесно взаимосвязаны с интегративным показателем.

Анализ результатов (табл. 3) позволяет заключить о высокой степени однородности методики – все шкалы тесно связаны с интегративным показателем ОКИ ($r = 0,5 \div 0,7$ при $p \leq 0,01$). Между собой все шкалы имеют умеренную положительную корреляцию ($r = 0,4 \div 0,5$ при $p \leq 0,01$). У двух шкал наблюдаются слабые положительные корреляции с остальными шкалами методики ($r = 0,1 \div 0,4$ при $p \leq 0,01$) - «Стрессовые факторы» (СФ) и шкала «Социальная желательность» (СЖ), что является закономерным, поскольку последний параметр не направлен на диагностику кризисной идентичности (табл. 3).

Таблица 3

Корреляционная матрица (г-Спирмен)									
Шкалы	ДСО	ЦСА	ЭА	ПА	МПО	СА	СФ	СЖ	ОКИ
ДСО	1,00								
ЦСА	0,35	1,00							
ЭА	0,35	0,42	1,00						
ПА	0,43	0,35	0,44	1,00					
МПО	0,34	0,44	0,46	0,38	1,00				
СА	0,32	0,36	0,25	0,29	0,36	1,00			
СФ	0,28	0,26	0,36	0,21	0,40	0,24	1,00		
СЖ	0,27	0,24	0,15	0,27	0,18	0,24	0,21	1,00	
ОКИ	0,60	0,69	0,70	0,62	0,72	0,58	0,54	0,49	1,00

Анализ взаимосвязей между шкалами методики ОКИ позволяет говорить об однородности методики, все шкалы умеренно взаимосвязаны друг с другом ($r = 0,3-0,6$ при $p \leq 0,04$). Это с одной стороны отражает, что шкалы в определенной степени диагностируют разные аспекты кризисной идентичности, а с другой стороны, что все шкалы представляют признаки, являющиеся компонентами кризисной идентичности. Полученные результаты подтверждают, что при построении диагностической модели методики ОКИ использовался критерийно-ключевой способ компоновки специальным образом отобранных и оцененных диагностических признаков (вариантов ответов на задания теста) в диагностический показатель.

Кроме того для изучения устойчивости показателей методики ОКИ при повторных измерениях была рассчитана

ретестовая надежность, получаемая путем повторного обследования испытуемых по одной и той же методике [4]. С этой целью были диагностированы дважды студенты второго курса различных факультетов КузГПА по методике ОКИ. Временной интервал между первым и вторым тестированием составил один месяц, что, по мнению Л.Ф. Бурлачука [4], является оптимальным. Между результатами первого и второго тестирования рассчитывался коэффициент корреляции г-Спирмена.

Результаты корреляционного анализа демонстрируют высокую ретестовую надежность (табл. 4).

Таблица 4

Коэффициенты корреляции между первым и вторым тестированием (г-Спирмен)

Шкалы	ДСО	ЦСА	ЭА	ПА	МПО	СА	СФ	СЖ	ОКИ
r	1,00	1,00	0,99	1,00	1,00	0,98	0,96	0,99	0,99
p-level	0,0001	0,0001	0,0001	0,0001	0,0001	0,0001	0,0001	0,0001	0,0001

Коэффициент корреляции по всем шкалам методики ОКИ варьируется от 0,96 до 1, что отражает очень тесную взаимосвязь и свидетельствует об устойчивости всех шкал методики ОКИ к временному показателю и как следствие об стабильности кризисной идентичности личности.

Поскольку надежность отражает устойчивость результатов диагностической процедуры относительно испытуемых, является необходимым, но недостаточным условием, для проверки теста использовался показатель валидности, который с точки зрения А. Анастаси и С. Урбины «предусматривает прямую проверку того, насколько хорошо тест выполняет свою функцию» [5, с. 23]. Валидность отражает меру пригодности теста для измерения конкретного показателя и меру эффективности [3].

Факторная валидность методики ОКИ не определялась, поскольку все шкалы опросника взаимосвязаны друг с другом (см. табл. 2) и измеряют один и тот же конструкт.

Валидность по критерию предполагала соответствие результатов тестирования по методике ОКИ характеристикам кризиса идентичности по другим методикам (эмпирическая валидность), а также объективными социально-демографическими фактами (консенсусная валидность).

Консенсусная валидность в нашем случае означала меру соответствия между результатами методики ОКИ и внешними критериями, в качестве которых выступили наличие изменений в жизни испытуемых: новая работа, учеба, изменение семейного положения и т.д., которые являются стрессовыми факторами. Производилось сравнение респондентов с наличием изменений и без них по критерию t-Студента (нормальность распределения по всем шкалам подтверждена, табл. 9).

Проверялось предположение, что респонденты с наличием каких-либо изменений в жизни будут иметь более выраженную кризисную идентичность, по сравнению с субъектами не имеющими в ближайшее время изменений в жизни.

Результаты сравнительного анализа демонстрируют, что большинство шкал имеют статистически значимые различия в зависимости от наличия или отсутствия изменений в жизни испытуемых (табл. 5).

Таблица 5
Сравнение результатов по методике ОКИ у респондентов с наличием или отсутствием изменений в жизни (критерий t-Стьюдента)

Шкалы	t-value	p-level	Среднее значение	
			Есть N = 179	Нет N = 124
ДСО	2,95	0,003	9,60	8,68
ЦСА	3,98	0,000	12,11	10,84
ЭА	3,34	0,001	9,89	8,64
ПА	0,74	0,460	8,17	7,95
МПО	1,28	0,200	8,64	8,16
СА	1,83	0,031	9,07	8,49
СФ	2,13	0,034	6,63	6,15
СЖ	0,82	0,411	11,77	11,52
ОКИ	3,49	0,001	75,89	70,43

Так по шкалам ДСО, ЦСА, ЭА, СА, СФ и общему показателю кризисной идентичности (КИ) испытуемые с наличием каких-либо изменений произошедших с ними в течение последнего времени имеют более высокие показатели, по сравнению с респондентами, не имеющими таковых с вероятностью ошибки менее 5 % и 1 % (табл. 5).

Кроме того, в качестве внешних критериев выступили следующие факторы: наличие детей, семейное положение. Предполагалось, что отсутствие детей, партнера (одиночество) может выступать стрессовым фактором для кризисной идентичности личности. Результаты исследования показали,

что кризисная идентичность как в целом, так и по отдельным шкалам (ДСО, ЭА, МПО, СФ) более выражена у респондентов с отсутствием детей, и не состоящих в браке, что подтвердило наше предположение (табл. 6).

Также для изучения способа построения диагностической модели было произведено сравнение по полу исходных результатов методики (критерий t-Стьюдента для независимых групп) который выступил в виде внутреннего биологического критерия [3].

Таблица 6
Сравнение выраженности кризисной идентичности в зависимости от наличия или отсутствия детей (t-Стьюдент)

Шкалы	Среднее значение (дети)		t-value	p-level	Среднее значение (состоит в браке)		t-value	p-level
	Нет N = 156	Есть N = 144			Да N = 134	Нет N = 169		
ДСО	9,69	8,67	3,32	0,001	8,57	9,74	-3,79	0,000
ЦСА	11,79	11,34	1,39	0,165	11,30	11,82	-1,62	0,106
ЭА	10,09	8,53	4,29	0,000	8,63	9,98	-3,63	0,000
ПА	8,05	8,13	-0,25	0,803	8,02	8,13	-0,36	0,717
МПО	8,98	7,80	3,30	0,001	7,74	9,00	-3,50	0,001
СА	8,83	8,76	0,22	0,824	8,69	8,94	-0,79	0,431
СФ	6,73	6,08	2,91	0,004	6,01	6,76	-3,34	0,001
СЖ	11,91	11,35	1,92	0,056	11,47	11,83	-1,21	0,228
ОКИ	76,07	70,65	3,57	0,000	70,44	76,20	-3,73	0,000

Были выдвинута гипотеза о том, что женщины будут отличаться более выраженной кризисной идентичностью в отличие от мужчин. Анализ результатов различий показывает (табл. 7), что женщины в исследуемой выборке обладают в отличие от представителей мужского пола более выраженной кризисной идентичностью в целом ($t = 3,68$ при $p = 0,000$),

которая проявляется в детско-родительских, семейных отношениях ($t = 2,52$ при $p = 0,012$), в эмоциональной сфере ($t = 5,97$ при $p = 0,000$), межличностных отношениях ($t = 2,33$ при $p = 0,02$) и относительно стрессовых факторов ($t = 2,62$ при $p = 0,009$).

Таблица 7
Сравнение по полу выраженности кризисной идентичности (t-Стьюдент)

Шкалы	Среднее значение (пол)		t-value	p-level
	Женский N = 161	Мужской N = 142		
ДСО	9,59	8,81	2,52	0,012
ЦСА	11,81	11,34	1,48	0,141
ЭА	10,38	8,25	5,97	0,000

ПА	8,28	7,86	1,43	0,155
МПО	8,84	7,99	2,33	0,020
СА	9,02	8,62	1,28	0,200
СФ	6,71	6,12	2,62	0,009
СЖ	11,68	11,65	0,10	0,924
ОКИ	76,31	70,64	3,68	0,000

Полученные результаты подтверждают консенсусную валидность методики ОКИ.

В рамках *эмпирической валидности* были выбраны показатели тестов для измерения статусов идентичности и в том числе кризиса идентичности, психометрические характеристики, которых уже установлены: методика диагностики структуры и статусов эгоидентичности – СЭИ-тест (Е.А. Солдатова) и тест эго-идентичности для диагностики статусов идентичности (Э. Эриксон и Дж. Марсиа). Для установления меры соответствия вычислялись коэффициенты корреляции

по критерию г-Спирмена) между указанными методиками и шкалами методики ОКИ. Была выдвинута гипотеза, что признаки методики ОКИ будут умеренно положительно связаны с параметрами и статусами демонстрирующими наличие кризиса идентичности, и отрицательно с параметрами отражающими достигнутую идентичность. Результаты корреляционного анализа показали, что все признаки методики ОКИ статистически значимо ($p < 0.05$) взаимосвязаны со шкалами опросника СЭИ и теста Эго-идентичности (табл. 8).

Таблица 8

Значимые коэффициенты корреляций шкал ОКИ и признаков СЭИ и Эго-идентичности (критерий г-Спирмена)

Взаимосвязанные переменные	Spearman	p-level	Взаимосвязанные переменные	Spearman	p-level
ДСО & ТС Сомнения	-0,32	0,032	МПО & Автономия	-0,47	0,004
ДСО & Диффузия	0,33	0,029	МПО & Сомнения	0,56	0,000
ЦСА & Автономия	-0,32	0,038	МПО & ТС Автономия	-0,42	0,033
ЦСА & Сомнения	0,42	0,030	МПО & ТС Сомнения	0,47	0,002
ЦСА & СЭ Сомнения	0,43	0,024	МПО & СЭ Сомнения	0,45	0,009
ЦСА & ОЖ Автономия	-0,42	0,033	МПО & ЭЗ Автономия	-0,46	0,004
ЦСА & ПН Автономия	-0,43	0,019	МПО & ЭЗ Сомнения	0,51	0,000
ЦСА & ПН Сомнения	0,47	0,004	МПО & ПН Автономия	-0,48	0,001
ЦСА & Мораторий	0,49	0,001	МПО & ПН Сомнения	0,62	0,000
ЭА & Автономия	-0,35	0,010	МПО & СС Сомнения	0,48	0,002
ЭА & Сомнения	0,57	0,003	МПО & СС Фиксация	0,43	0,029
ЭА & ОЖ Автономия	-0,46	0,006	МПО & Мораторий	0,45	0,000
ЭА & ЭЗ Автономия	-0,46	0,005	МПО & Достигн. идент.	-0,56	0,005
ЭА & ЭЗ Сомнения	0,45	0,007	СФ & Автономия	-0,41	0,049
ЭА & ПН Сомнения	0,47	0,004	СФ & ОЖ Автономия	-0,46	0,004
ЭА & Мораторий	0,47	0,003	СФ & ОЖ Фиксация	0,42	0,039
ПА & Сомнения	0,49	0,001	СФ & ЭЗ Автономия	-0,32	0,035
ПА & ТС Сомнения	0,43	0,023	СЖ & ЭЗ Автономия	0,43	0,026
ПА & СЭ Автономия	-0,43	0,020	СЖ & ЭЗ Сомнения	-0,45	0,007
ПА & СЭ Сомнения	0,26	0,050	КИ & Сомнения	0,44	0,012
ПА & ОЖ Автономия	-0,43	0,025	КИ & ОЖ Автономия	-0,46	0,006
ПА & ОЖ Сомнения	0,42	0,037	КИ & ПН Сомнения	0,43	0,019
ПА & ПН Сомнения	0,42	0,038	КИ & Мораторий	0,61	0,000
ПА & Мораторий	0,45	0,011			

Обнаруженные положительные корреляции шкал методики ОКИ и общего показателя кризисной идентичности с такими признаками как сомнение и фиксация (соответствуют собственно критической фазе идентичности, по Е.Л. Солдатовой), диффузия, мораторий ($r = 0,33 \div 0,61$ при $p = 0,05 \div 0,000$) свидетельствуют, что респонденты с высокой кризисной идентичностью характеризуются высокими отрицанием, сомнением, отказом от отношений, неверием в себя; самоизоляцией, обесценивание собственных ценностей, потерей смысла, одиночеством пониженным самоуважением. Диффузная идентичность может сопровождаться чувством выраженного психологического дискомфорта, страхом, желанием смерти, а статус мораторий отражает кризис идентичности, который личность пытается разрешить. Полученные отрицательные корреляции параметров методики ОКИ с автономией (соответствует фазе адаптации и принятия собственной идентичности) и достигнутой идентичностью ($r = -0,32 \div 0,62$ при $p = 0,04 \div 0,000$) демонстрируют, что личности характеризующиеся различными аспектами кризисной идентичности отличаются несформированной системой ценностей и убеждений. Такие

люди не знают, кто они, к чему нужно стремиться, что следует делать. Им обычно свойственно чувство не доверия, пессимизма в отношении будущего, а осознание трудностей еще больше уменьшает стремления придерживаться избранного направления. Свои цели, ценности и убеждения такой субъекты рассматривают как чуждые, что обеспечивает смысловой вакуум.

Кроме того для установления эмпирической валидности были рассмотрены взаимосвязи между шкалами методики ОКИ и отдельными признаками следующих методик: «Многоуровневый личностный опросник» (МЛО), «Опросник самоотношения» (ОСО), «Опросник установок к сексу» EIAS (табл. 9).

Результаты исследования показали, что зафиксированы статистически значимые положительные корреляции между большинством шкал методики ОКИ и такими показателями как депрессия, психастения, сексуальная невротичность, внутренняя неустроенность ($r = 0,24 \div 0,53$ при $p = 0,01 \div 0,000$).

Таблица 9

Коэффициенты корреляции шкал ОКИ и отдельных признаков методик МЛО, EIAS и ОСО
(Цифра выделенная жирным шрифтом, демонстрирует что корреляция значима на уровне $p \leq 0,01$)

	Личностный адаптационный потенциал	Депрессия	Психастения	Сексуальная невротичность	Отвращение к сексу	Самоуважение	Аутосимпатия	Внутренняя неустроенность
ДСО	-0,25	0,01	0,25	0,24	0,07	0,08	-0,01	0,24
ЦСА	-0,33	0,34	0,41	0,39	0,13	-0,33	-0,47	0,34
ЭА	-0,44	0,38	0,50	0,33	0,19	-0,05	-0,08	0,34
ПА	-0,42	0,34	0,41	0,10	0,16	-0,11	-0,01	0,32
МПО	-0,49	0,44	0,53	0,37	0,36	-0,40	-0,32	0,40
СА	-0,27	0,32	0,33	0,39	0,43	-0,02	0,04	0,09
СФ	-0,11	0,09	0,29	0,28	0,13	0,04	0,04	0,07
СЖ	-0,06	-0,01	0,06	0,09	0,04	0,02	0,11	0,08
ОКИ	-0,49	0,39	0,53	0,40	0,11	-0,10	-0,07	0,49

Две шкалы опросника межличностные и профессиональные отношения и сексуальный аспект положительно коррелируют с параметром «отвращение к сексу», это свидетельствует о том, что кроме нарушения кризисной идентичности в сексуальном аспекте, дисгармония в сексуальных отношениях связана и с межличностным взаимодействием. Помимо этого были обнаружены отрицательные корреляции с ряда шкал с личностно-адаптационным потенциалом, самоуважением и аутосимпатией ($r = -0,25 \div 0,49$ при $p = 0,01 \div 0,000$).

Итак, выявленные статистически значимые корреляции шкал методики ОКИ и показателей шести других тестов свидетельствуют о высокой эмпирической валидности методики ОКИ.

Валидность по возрастной дифференциации предполагала возможность использования методики ОКИ для разных воз-

растных категорий. Данный вид валидности «предусматривает согласование изменений результатов выполнения методики с ожидаемыми изменениями, претерпеваемыми изучаемым конструктом в возрастной динамике при переходе на новые этапы развития» [3, с. 86]. Измерение данного вида валидности осуществлялось посредством сравнительного анализа. Все респонденты были разделены на три группы соответствующие трем возрастным периодам: юность (17-20 лет), молодость (21-40 лет) и зрелость (41-57 лет). Сравнение производилось посредством однофакторного дисперсионного анализа (однородность дисперсий подтверждалась по критерию Ливен $p > 0,05$, табл. 10). Результаты дисперсионного анализа демонстрируют, что по большинству шкал (исключение составили ЦСА, ПА и СА) обнаружены статистически значимые различия ($p \leq 0,01$).

Таблица 10

Сравнение разных возрастных групп по шкалам методики ОКИ (ANOVA) и проверка на однородность - Leven (Значок * рядом с цифрой означает достоверность отличий данной группы от других групп на уровне $p \leq 0,05$ по критерию LSD, использованного для парного сравнения групп после отклонения нулевой гипотезы)

Шкалы ОКИ	ANOVA		Leven		Среднее значение			
	F	p	F	p	Юность N= 96	Молодость N=108	Зрелость N=99	Вся выборка
ДСО	7,42	0,001	0,60	0,550	10,07*	8,96	8,69	9,22
ЦСА	1,75	0,176	0,89	0,411	11,89	11,71	11,17	11,59
ЭА	8,78	0,000	2,01	0,136	10,47*	9,11	8,62	9,38
ПА	1,34	0,263	1,20	0,420	8,25	7,76	8,27	8,08
МПО	5,20	0,006	1,69	0,187	9,28*	8,17	7,93	8,44
СА	0,44	0,646	1,11	0,331	8,97	8,64	8,91	8,83
СФ	4,13	0,017	0,52	0,596	6,90*	6,29	6,14	6,43
СЖ	4,93	0,008	2,07	0,128	12,33*	11,29	11,44	11,67
ОКИ	8,10	0,000	1,49	0,228	78,16*	71,93	71,17	73,65

В период юности респонденты обнаружили наиболее высокую кризисную идентичность в целом ($M = 78,16$ баллов), а также отдельно по шкалам ($M = 6,9 \div 12,33$) по сравнению с испытуемыми в период молодости и зрелости (табл. 10, рис. 1).

Полученные результаты объясняются тем, что все респонденты периода юности испытывают в большей степени влияние внешних стрессовых факторов (учатся либо на пер-

вом курсе в институте, либо первый год работают). Кроме того, по нашим данным [1] и данным ряда авторов [6, 7], триггером кризисной идентичности может выступать начало учебы или работы, в этом случае респонденты в период юности в большей степени переживают становление профессиональной идентичности, следовательно, находятся в кризисе.

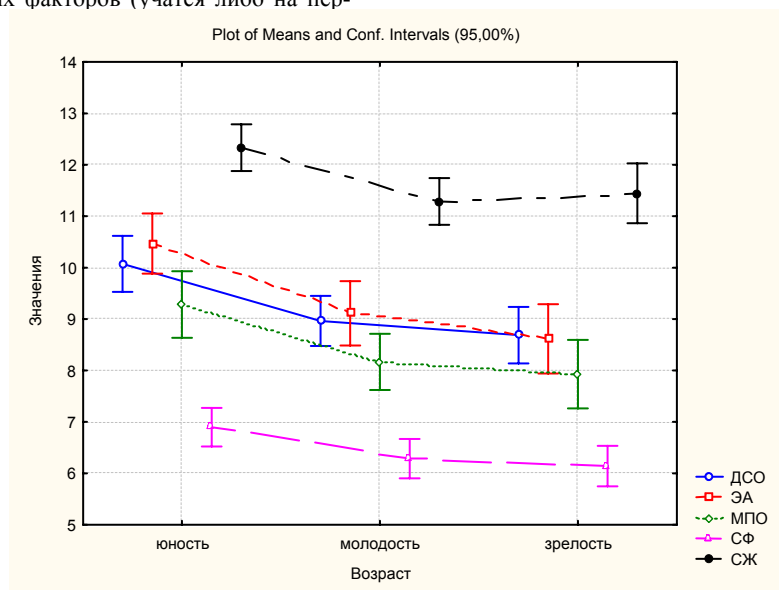


Рис. 1. Различия по шкалам ОКИ в зависимости от возраста

В то же время респонденты периода молодости и зрелости находятся на более стабильном этапе и значимых различий не имеют. Данное указывает, что для периода юности необходимо отдельное построение норм, тогда как молодость и зрелость допускают общие нормативные показатели.

Таким образом, полученные результаты согласуются с представлением авторов о выраженности кризиса идентичности в юношеском возрасте и учет особенностей данного возрастного диапазона для построения норм повышает точность индивидуального прогноза.

Таблица 11

Сравнение эмпирического распределения по шкалам методики ОКИ с теоретическим (d-Колмогорова-Смирнова)

Шкалы	N	K-C (d)	Уровень значимости (p)	Вывод
ДСО	303	0,17	$p < ,10$	нормально
ЦСА	303	0,11	$p > ,20$	нормально
ЭА	303	0,10	$p > ,20$	нормально
ПА	303	0,11	$p > ,20$	нормально
МПО	303	0,10	$p > ,20$	нормально

СА	303	0,10	$p > .20$	нормально
СФ	303	0,14	$p < .20$	нормально
СЖ	303	0,11	$p > .20$	нормально
ОКИ	303	0,09	$p > .20$	нормально

Проверка типа распределения полученных тестовых баллов (критерий d-Колмогорова-Смирнова) по шкалам и интегративному показателю (КИ) предварительной версии методики ОКИ показала, что эмпирические распределения по всем восьми шкалам и интегративному показателю приближены к нормальному виду ($p > 0,05$; табл. 11). Следовательно, по

шкалам данной методики и интегративному показателю могут быть построены репрезентативные тестовые нормы.

Учитывая, что по полу и по возрасту были обнаружены значимые различия по большинству шкал, то были отдельно рассчитаны нормы для женщин и мужчин в период юности, и женщин и мужчин в период зрелости и молодости (табл. 12).

Таблица 12

Шкалы	Нормы для методики ОКИ							
	Юность				Взрослость			
	Ж N = 75		М N = 52		Ж N = 76		М N = 100	
	М	σ	М	σ	М	σ	М	σ
ДСО	10,08	2,58	10,05	3,07	9,16	2,56	8,60	2,70
ЦСА	12,09	2,49	11,14	2,65	11,57	2,95	11,37	2,90
ЭА	11,12	2,63	8,14	2,61	9,73	3,33	8,26	3,21
ПА	8,59	2,14	7,05	1,99	8,01	2,72	8,00	2,73
МПО	9,68	3,23	7,86	2,69	8,10	3,08	8,02	3,11
СА	9,33	2,41	7,67	1,98	8,74	2,43	8,79	3,09
СФ	7,05	1,92	6,33	1,49	6,41	1,76	6,08	2,13
СЖ	12,13	2,31	13,05	1,83	11,29	2,45	11,41	2,79
ОКИ	80,08	11,67	71,29	11,18	73,02	14,38	70,53	13,42

Основываясь на данных, представленных в таблице 12, осуществляется перевод сырых баллов в стандартную z-шкалу (1), а затем перевод в T-баллы (2):

$$1) \quad z_i = \frac{x_i - M_x}{\sigma_x} \quad 2) \quad T = 10 \bullet z_i + 50$$

Выводы

1) Таким образом, основные этапы экспериментальной работы по конструированию и психометрической проверки методики успешно завершены. В целом результаты исследования окончательного варианта методики ОКИ демонстрируют высокую пригодность пунктов, были отобраны утверждения, обладающие высокой способностью дифференцировать обследуемых относительно "максимального" и "минимального" результата теста. Все отобранные пункты теста коррелируют с общим суммарным показателем.

2) Оценка внутренней гомогенности методики показала, что методика ОКИ обладает высокой внутренней согласованностью и является достаточно точным инструментом для диагностики кризисной идентичности личности, что позволит ее использовать в экспериментальных исследованиях. Все шкалы методики, за исключением социальной желательности, имеют тесную взаимосвязь с интегральным показателем кризисной идентичности и умеренно взаимосвязаны между собой.

3) Результаты выполненных статистических процедур подтверждают критериальную валидность методики и две ее разновидности – консенсусную и эмпирическую валидности. Положительные взаимосвязи с параметрами и статусами де-

монстрирующими наличие кризиса идентичности, и отрицательные с параметрами отражающими достигнутую идентичность, демонстрируют, что в основе методики лежит конструктор кризисной идентичности.

4) Проверка типа распределения полученных тестовых баллов по всем шкалам и интегративному показателю (ОКИ) окончательной версии методики ОКИ показала, что эмпирические распределения по всем восьми шкалам и интегративному показателю приближены к нормальному виду, что позволило построить репрезентативные тестовые нормы, а учет особенностей данного возрастного диапазона в рамках валидности по возрастной дифференциации для построения норм повышает точность индивидуального прогноза методики.

5) Следовательно, методика ОКИ, являясь надежным, конструктивно и по содержанию валидным психометрическим инструментом, представляет возможность комплексно выявить индикаторы личностной идентичности и позволит своевременно диагностировать кризис, что является необходимым условием понимания механизма действия кризиса в развитии личности.

Библиографический список

1. Дмитриева, Н.В. Разработка методики «Опросник кризисной идентичности» (ОКИ) / Н.В. Дмитриева, С.Б. Перевозкин, Ю.М. Перевозкина, Н.А. Самойлик // Гуманитарные науки и образование в Сибири. – 2010. - № 6.
2. Бююль, А. Искусство обработки информации. Platinum Edition / А. Бююль, П. Цёфель, пер. с нем. – СПб., 2005.
3. Митина, О.В. Разработка и адаптация психологических опросников. – М.: Смысл, 2011.
4. Бурлачук, Л.Ф. Психодиагностика: учебник для вузов. – СПб.: Питер, 2005.

5. Анастаси, А. Психологическое тестирование. – СПб.: Питер, 2005.
6. Солдатова, Е.Л. Нормативные кризисы развития личности взрослого человека: автореф. дис. ... д-ра психол. наук. – Екатеринбург, 2007.
7. Эриксон, Э. Идентичность: юность и кризис. – М., 2006.

Bibliography

1. Dmitrieva, N.V. Razrabotka metodiki «Oprosnik krizisnoj identichnosti» (OKI) / N.V. Dmitrieva, S.B. Perevozkin, Yu.M. Perevozkina, N.A. Samojlik // Gumanitarnie nauki i obrazovanie v Sibiri. – 2010. - № 6.
2. Byuyulj, A. Iskustvo obrabotki informacii. Platinum Edition / A. Byuyulj, P. Cyofelj; per. s nem. – SPb., 2005.
3. Mitina, O.V. Razrabotka i adaptaciya psikhologicheskikh oprosnikov. – M.: Smihsl, 2011.
4. Burlachuk, L.F. Psikhodiagnostika: uchebnik dlya vuzov. – SPb.: Piter, 2005.
5. Anastasi, A. Psikhologicheskoe testirovanie. – SPb.: Piter, 2005.
6. Soldatova, E.L. Normativnihe krizisih razvitiya lichnosti vzroslogo cheloveka: avtoref. dis. ... d-ra psikhol. nauk. – Ekaterinburg, 2007.
7. Ehrikson, Eh. Identichnostj: yunostj i krizis. – M., 2006.

Статья поступила в редакцию 26.06.11

УДК 378:147.227

Polyakova G.A. ORGANIZATION AND PEDAGOGICAL CONDITIONS COMPETENCE FORMING IN PEDAGOGICAL EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS. The article views approaches to the category «reflexive competence», analyzes its structure; lays bare organization and pedagogical conditions of reflexive competence forming in pedagogical educational establishments.

Key words: competence approach, the system of higher pedagogical education, reflective competence, organization and pedagogical conditions of reflexive competence forming.

Г.А. Полякова, аспирант ТГПИ, г. Таганрог, E-mail: dek_inform@mail.ru

ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ РЕФЛЕКСИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВУЗОВ

В статье рассматриваются подходы к категории «рефлексивная компетентность», анализируется ее структура, рассматриваются организационно-педагогические условия ее формирования.

Ключевые слова: компетентностный подход, система высшего педагогического образования, рефлексивная компетентность, организационно-педагогические условия формирования рефлексивной компетентности.

Компетентностный подход в обучении является приоритетным направлением модернизации систем обучения в мировом образовательном пространстве, выступая средством повышения качества образования. С введением компетентностного подхода в профессионально-педагогическое образование связывается качественное изменение системы подготовки специалистов, так как возникает потребность оценивать результаты не только по уровню знаний, но и успешности и полезности деятельности личности, эффективно взаимодействующей с окружающими [1].

Актуальность проблемы формирования рефлексивной компетентности студентов в педагогическом вузе связана со значимостью рефлексивного компонента в профессиональной деятельности, позволяющего педагогу найти свой индивидуальный стиль, достигнуть адекватной профессионально-личностной самооценки, прогнозировать и анализировать результаты своего труда. Исследования Г.И. Давыдовой [2], Л.Е. Калининой [3], Ю.В. Кушеверской [4], В.А. Метаевой [5], И.А. Стеценко [6] подтверждают положение о том, что рефлексивная компетентность выступает как необходимая составляющая профессионального педагогического образования.

Однако необходимо критическое переосмысление категории «рефлексивная компетентность», ее структуры, позволяющее выявить систему организационно-педагогических условий формирования рефлексивной компетентности у студентов педагогических вузов.

Категория «рефлексивная компетентность» трактуется неоднозначно исследователями, что объясняется различными подходами к ее определению. По мнению Ю.В. Кушеверской [4] рефлексивная компетентность – системообразующий компонент профессиональной педагогической деятельности и качество личности, позволяющее наиболее эффективно и адекватно осуществлять рефлексии, что обеспечивает развитие и

саморазвитие, способствует творческому подходу в учебной и профессиональной деятельности, достижению их максимальной эффективности и результативности. В.А. Метаева [5] выделяет рефлексивную компетентность как акмеологический феномен, способствующий достижению наивысших результатов в деятельности, и определяет как метакомпетентность.

Анализ различных подходов к содержательному наполнению понятия «рефлексивная компетентность» и трактовка И.А. Зимней [7, с. 8] компетентности «как актуального проявления компетенции» позволили нам сформулировать следующее определение: рефлексивная компетентность – это интегративное качество личности, характеризующее степень освоения совокупности рефлексивных компетенций, включающая характеристику профессионально-личностных качеств педагога, его готовность и способность к рефлексивной деятельности с использованием знаний, умений, навыков, профессионального и жизненного опыта.

Исследованием структуры рефлексивной компетентности как профессионального качества личности занималась Г.И. Давыдова [2]. Основными компонентами структуры профессиональной рефлексивной компетентности, по мнению Г.И. Давыдовой [2], являются следующие: «Я – как компетентный субъект межличностного общения»; «Я – как компетентный субъект профессионально-деловых отношений»; «Я – как компетентный субъект культурно-ценностных отношений», а также «Я – как компетентный субъект рефлексивных отношений», характеризующихся позитивным регулирующим отношением к себе и познавательно-осмысленным отношением к окружающему миру.

Исследователи Ю.В. Кушеверская [4] и Л.Е. Калинина [3] в структуре рефлексивной компетентности выделили следующие компоненты: когнитивный, операциональный и личностный. По нашему мнению, в представленной структуре

отсутствует мотивационный компонент, который, по определению И.А. Зимней [7], является показателем готовности к проявлению компетентности.

Ориентируясь на позицию И.А. Зимней [7, с. 20] относительно компонентов компетентностей, мы выделили следующую структуру рефлексивной компетентности:

- готовность к проявлению рефлексивной компетентности (мотивационный компонент);
- владение знанием содержания рефлексивной компетентности (когнитивный компонент);
- опыт проявления рефлексивной компетентности в разнообразных стандартных и нестандартных ситуациях (поведенческий компонент);
- отношение к содержанию рефлексивной компетентности и объекту ее приложения (ценностно-смысловой компонент);
- эмоционально-волевая регуляция процесса и результата проявления рефлексивной компетентности.

Подготовка компетентного специалиста, соответствующего современным требованиям, наделенного качествами, знаниями и умениями, необходимыми для того, чтобы быть конкурентноспособным и жизнеспособным, невозможна без построения на научной основе соответствующей системы профессиональной подготовки. Опыт преподавательской деятельности, анализ психолого-педагогической литературы убедили нас в необходимости поиска эффективных организационно-педагогических условий формирования рефлексивной компетентности студентов.

Анализ научно-педагогической литературы показывает, что в настоящее время существуют различные подходы к определению термина «организационно-педагогические условия». В частности, Е.И. Козырева [8] дает следующее определение: организационно-педагогические условия - это совокупность объективных возможностей, обеспечивающая успешное решение поставленных задач. Т.К. Клименко [9], Н.А. Переломова [10] и другие ученые, исследуя проблемы инновационного образования на этапах профессиональной

подготовки, выделяют внешние условия (создание инновационной среды, педагогизация учебно-воспитательного процесса в целях изменения инновационного фона, насыщение содержания духовными ценностями) и внутренние условия (увеличение «степеней свободы» личности, накопление духовно-практического опыта, овладение продуктивными формами самосозидательной деятельности). Выявленный нами комплекс организационно-педагогических условий обеспечит возможность организации образовательного процесса по формированию рефлексивной компетентности студентов в педагогическом вузе.

К организационным условиям относятся: 1) разработка теоретических основ формирования рефлексивной компетентности; 2) создание научно-методического, дидактического, психологического процесса формирования рефлексивной компетентности студентов; 3) подготовка педагогических кадров к использованию курса «Организация рефлексивно-ориентированной профессиональной деятельности педагога» и технологии формирования рефлексивной компетентности в реальном образовательном процессе; 4) создание рефлексивной среды в образовательном учреждении; 5) целенаправленное управление процессом формирования рефлексивной компетентности студентов. К педагогическим условиям относятся: 1) опора на личностно-деятельностный и рефлексивный подходы; 2) готовность к проявлению рефлексивной компетентности преподавателя и студентов; 3) наличие диагностируемых целей обучения; 4) комплексное использование рефлексивно-ориентированных форм проведения лекционных и семинарских занятий; 5) организация и обеспечение мониторинга образовательного процесса формирования рефлексивной компетентности.

Уточнение категории «рефлексивная компетентность», ее структуры и представленный комплекс организационно-педагогических условий позволяют в дальнейшем спроектировать технологию формирования рефлексивной компетентности студентов и экспериментально проверить ее эффективность в учебном процессе педагогического вуза.

Библиографический список

1. Зеер, Э.Ф. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход / Э.Ф. Зеер, А.М. Павлова, Э.Э. Сыманюк. - М.: Московский психолого-социальный институт, 2005.
2. Давыдова, Г.И. Рефлексивный диалог в образовательном процессе вуза: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. - М., 2009.
3. Калинина, Л.Е. Инновационные подходы к формированию рефлексивной компетентности будущих учителей иностранного языка [Э/р]. - URL: <http://proecta.ru/html/modules.php>
4. Кушеверская, Ю.В. Формирование рефлексивной компетентности студентов в образовательном процессе педагогического колледжа: автореф. дис. ... канд. пед. наук - Петрозаводск, 2007.
5. Метаева, В.А. Рефлексия как метакомпетентность // Педагогика. - 2006. - № 3.
6. Стеценко, И.А. Теория и практика развития педагогической рефлексии студентов: монография. - Ростов-на-Дону: Изд-во Ростов. гос. ун-та, 2006.
7. Зимняя, И.А. Ключевые компетентности как результативная целевая основа компетентностного подхода в образовании. - М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004.
8. Козырева, Е.И. Школа педагога-исследователя как условие развития педагогической культуры // Методология и методика естественных наук. - Омск : Изд-во ОмГПУ, 1999.
9. Клименко, Т.К. Инновационное образование как фактор становления будущего учителя: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. - Хабаровск, 2000.
10. Переломова, Н.А. Актуализация личностно-профессионального роста учителя в поствузовском образовании при ИППК: монография. - Иркутск: Изд-во Иркут. гос. пед. ун-та, 2001.

Bibliography

1. Zeer, Eh.F. Modernizaciya professional'nogo obrazovaniya: kompetentnostniy podkhod / Eh.F. Zeer, A.M. Pavlova, Eh.Eh. Sihmanyuk. - M.: Moskovskiy psikhologo-social'niy institut, 2005.
2. Davihdova, G.I. Refleksivniy dialog v obrazovatel'nom processe vuza: avtoref. dis. ... d-ra ped. nauk. - M., 2009.
3. Kalinina, L.E. Innovacionniye podkhodih k formirovaniyu refleksivnoy kompetentnosti budutikh uchiteley inostrannogo yazihka [Eh/r]. - URL: <http://proecta.ru/html/modules.php>
4. Kusheverskaya, Yu.V. Formirovanie refleksivnoy kompetentnosti studentov v obrazovatel'nom processe pedagogicheskogo kolledzha: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk - Petrozavodsk, 2007.
5. Metaeva, V.A. Refleksiya kak metakompetentnostj // Pedagogika. - 2006. - № 3.
6. Stecenko, I.A. Teoriya i praktika razvitiya pedagogicheskoy refleksii studentov: monografiya. - Rostov-na-Donu: Izd-vo Rostov. gos. un-ta, 2006.

7. Zimnyaya, I.A. Klyuchevye kompetentnosti kak rezul'tativnaya celevaya osnova kompetentnostnogo podkhoda v obrazovanii. - M.: Issledovatel'skiy centr problem kachestva podgotovki specialistov, 2004.
8. Kozihreva, E.I. Shkola pedagoga-issledovatelya kak uslovie razvitiya pedagogicheskoy kul'turh // Metodologiya i metodika estestvennykh nauk. - Omsk : Izd-vo OmGPU, 1999.
9. Klimenko, T.K. Innovacionnoe obrazovanie kak faktor stanovleniya buduthego uchitelya: avtoref. dis. ...d-ra ped. nauk. - Khabarovsk, 2000.
10. Perelomova, N.A. Aktualizaciya lichnostno-professional'nogo rosta uchitelya v postvuzovskom obrazovanii pri IPPK: monografiya. - Irkutsk: Izd-vo Irkut. gos. ped. un-ta, 2001.

Статья поступила в редакцию 16.06.11

УДК 378.1

Udotova O.A. ELECTRONIC EDUCATIONAL METHODOLOGICAL COMPLEXES AS MEANS OF ACTIVIZATION OF COGNITIVE ACTIVITY OF STUDENTS. This article is devoted to the electronic educational methodological complexes: the questions about their designing and using in educational process in university were considered; the influence on quality of educational process was examined.

Key words: the quality of education; electronic educational methodological complex; educational process; university.

О.А. Удотова, соискатель МаГУ, г. Магнитогорск, E-mail: udotova@masu.ru

ЭЛЕКТРОННЫЕ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИЕ КОМПЛЕКСЫ КАК СРЕДСТВО АКТИВИЗАЦИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ

Статья посвящена электронным учебно-методическим комплексам: рассмотрены вопросы их проектирования и применения в учебном процессе вуза; исследовано влияние комплексов на качество образовательного процесса.

Ключевые слова: качество образования, электронный учебно-методический комплекс, учебный процесс, вуз.

Новая идеология содержания высшего профессионального образования, в том числе построения образовательного процесса, направлена на формирование профессиональной компетентности будущего специалиста. Однако постоянное увеличение объема учебного материала при ограничении традиционно отводимых на это сроков обучения, отсутствие системы проектирования индивидуализированного, личностно-развивающего научно-методического обеспечения образовательных программ затрудняют достижение запланированных образовательных результатов. Таким образом, возникновение проблемы исследования детерминировано потребностью практики высшего профессионального образования в научно-методическом обеспечении процесса формирования профессиональной компетентности будущего специалиста и отсутствием системы проектирования компетентностно-ориентированных дидактических средств. Разрешить эту проблему могут принципиально новые формы и средства обучения, основанные на информационно-коммуникационных технологиях (ИКТ), предполагающие построение качественно иного образовательного процесса.

Исследования обеспечения и повышения качества образовательного процесса в вузе показали, что отношение студентов к обучению зависит от целого ряда факторов: ценностно-мотивационных ориентиров студентов, характера процесса обучения, стиля общения, способов организации учебного материала, применяемых педагогических технологий, системы оценивания результатов обучения и т.д.

Нами были выделены основные характеристики, по которым можно оценить уровень индивидуализации образовательных технологий, применяемых в вузе. К ним мы относим:

- учёт преподавателем типов мышления и интеллектуальной деятельности студентов;
- мотивация индивидуальной активности студентов при выполнении ими самостоятельных работ;
- разнообразие форм организации самостоятельной индивидуальной работы с предоставлением пакета учебно-методических материалов, ориентированных на индивидуальные психофизиологические особенности личности;
- помощь и поддержка студентов в построении собственной индивидуальной стратегии образования на основе

оценки их индивидуально-личностных особенностей и интересов.

К средствам, ориентированным на индивидуально-психологические особенности личности, позволяющим студенту самостоятельно (или при непосредственной помощи преподавателя-тьютора) осваивать учебные дисциплины относятся электронные учебно-методические комплексы (ЭУМК).

Под учебно-методическим комплексом (УМК) дисциплины мы понимаем совокупность нормативных документов и учебно-методических материалов, обеспечивающих реализацию дисциплины в образовательном процессе и способствующих эффективному освоению студентами учебного материала, входящего в программу дисциплины (блока дисциплин) ГОС ВПО по конкретной специальности (направлению).

В состав ЭУМК входят программное средство учебного назначения и средство сопровождения. Программное средство учебного назначения состоит из пяти блоков: нормативного, теоретического, практического, диагностического и методического, и распространяется на электронном носителе учебной информации (DVD, CD и т.п.). Средство сопровождения представляет собой методические материалы по работе с ЭУМК, которые могут быть представлены в виде компьютерного файла (Microsoft Power Point) или на бумажных носителях. Другими словами, ЭУМК представляет собой систему, в которую интегрируются прикладные педагогические программные продукты, базы данных, а также набор методических средств и материалов, поддерживающих учебный процесс.

Основное назначение ЭУМК – самостоятельное накопление студентами знаний, навыков творческой и профессиональной деятельности как в условиях отсутствия непосредственного вербального общения с преподавателем, так и при использовании на аудиторных занятиях. Состав и структура комплекса зависят от содержания предметной области. Последовательность освоения учебного материала дисциплины, как правило, жестко задается преподавателем. Последовательность же изучения учебных единиц в модуле или отдельных модулей в учебном курсе не является жесткой, и студент, используя учебно-методический комплекс, имеет возможность строить свою индивидуальную траекторию обучения.

Основу учебного материала в ЭУМК обычно составляет гипертекст, позволяющий быстро перейти к любой части учебного материала. Он может содержать ссылки (специальным образом помеченные слова) на различные объекты. Объектами могут быть: текст, графическая иллюстрация, анимация, видеофрагмент, какая-либо программа. Кроме структурированного учебного гипертекста и различных мультимедийных иллюстраций, электронный комплекс должен содержать упражнения для компьютерного тренинга и тестовые задания для контроля знаний.

На стадии предварительного проектирования ЭУМК нами осуществлялся поиск и отбор учебных материалов, определялись учебные цели каждого модуля, планировались ресурсы, которые будут задействованы для создания комплекса. Образное представление учебного материала достигалось с помощью средств мультимедиа. Практика применения электронных учебно-методических комплексов в учебном процессе показала: использование подвижных и неподвижных изображений (анимации, видео, трехмерного изображения и т.д.) увеличивает педагогические возможности, делает образовательный процесс более наглядным, создает дополнительную мотивацию у студентов к освоению учебного материала. При этом, текстовая составляющая должна стать дополнением к образно-визуальному ряду, несущему основную информацию.

Проектируя электронные комплексы, необходимо учитывать то, что методическая эффективность цифровых изданий достигается только благодаря образному восприятию и эмоциональному воздействию на студента, которое, в свою очередь обеспечивает грамотно построенный текстовый материал и согласованный с ним аудиовизуальный ряд.

Важную роль в управлении познавательной деятельностью студентов, как известно, играет интерактивность. Для этого электронные учебные материалы должны быть ориентированы на «диалог» со студентом по ходу изучения материала. При этом при представлении текстовой информации весьма важен стиль изложения. Учебный материал не должен напоминать статью, текст учебника или лекцию. Для электронных учебных материалов наиболее приемлем стиль, напоминающий разговор преподавателя на семинаре или групповых занятиях. Большой по объему текст следует разбивать на небольшие учебные фрагменты (подразделы).

К ключевым проблемам проектирования ЭУМК следует отнести: подготовку информационного описания теоретического материала (учебных текстов, эскизов графических иллюстраций, сценариев демонстрационно-иллюстрирующих программ и анимаций, видеоклипов и т.п.), создание упражнений для активизации процесса освоения теории, разработку алгоритмов управления для организации эффективной целенаправленной познавательной деятельности студентов. Подготовка электронных комплексов позволяет не только восполнить дефицит учебно-методической литературы, но и повышает личную заинтересованность преподавателя в получении новых знаний в области методики проектирования учебных курсов.

В рамках настоящего исследования был разработан и внедрен в педагогическую практику пакет методического обеспечения дисциплин основных образовательных программ, включающий информационную модель создания УМК в печатном и электронном виде с детализацией основных процессов [1] и программно-методическое сопровождение создания УМК, представленное следующими работами: «Положение об учебно-методическом комплексе» [2], «Шаблон для создания электронного учебно-методического комплекса» [3].

В процессе внедрения в образовательный процесс ЭУМК ряда дисциплин изучалась динамика изменения качественных

показателей подготовки студентов. При этом контрольными объектами были выбраны группы студентов, обучающиеся на аналогичных курсах до и после введения в учебный процесс электронных комплексов.

Эксперименту предшествовало изучение мнения преподавателей и студентов о влиянии ИКТ на эффективность процесса обучения и качество образования в вузе. Результаты проведенного анкетирования показали, что [1]:

- ИКТ постоянно в учебном процессе используют более 39% преподавателей; 30% – рекомендуют ИКТ, в том числе электронных учебно-методических комплексов (ЭУМК) студентам для самостоятельной работы при освоении дисциплины;

- наиболее эффективными для формирования и развития у студентов профессиональных компетенций (по мнению преподавателей) являются интерактивные учебные занятия – 52% респондентов, проводимые в традиционной форме – 21%, дистанционные (Internet) – 15%;

- создание ЭУМК расширило возможности студентов для самостоятельного изучения дисциплины (28%) и повысило их интерес к изучению дисциплины (16%).

На повышение результатов сессий при применении в учебном процессе ЭУМК указывают 19% преподавателей и 63% студентов.

В ходе опытно-экспериментальных исследований был осуществлен сравнительный анализ качества профессиональной подготовки студентов вуза, использующих электронные учебно-методические комплексы (которые представляли экспериментальную группу) и студентов контрольной группы, обучающихся по традиционным образовательным технологиям. В экспериментальных группах, где преподавателями применялись ЭУМК, увеличение качества профессиональной подготовки студентов составило 11,7%; в том числе, полнота (системность) усвоения компонентов профессиональной области (профессиональные знания) увеличилась на 11,1%, а степень сформированности профессиональных навыков (профессиональные умения) повысилась до 12,2%.

Таким образом, эксперимент подтвердил, что разработанные и внедренные в образовательную практику электронные учебно-методические комплексы, созданные на основе разработанного пакета методического обеспечения дисциплин образовательного процесса, активизируют познавательную деятельность и повышают качество профессиональной подготовки студентов вуза.

Полученные выводы подтверждены также результатами Федерального Интернет-экзамена в сфере ВПО. Поскольку концептуальной основой оценки уровня подготовки студентов на соответствие требованиям ГОС ВПО служит оценка освоения всех дидактических единиц (ДЕ) дисциплины [4], для каждой основной образовательной программы показателем освоения дисциплины являлась доля студентов, усвоивших все её ДЕ. Анализируя качество освоения 40 дисциплин студентами Магнитогорского государственного университета (по результатам Интернет-экзамена 2005-2010 гг.), мы пришли к выводу, что использование в образовательном процессе ЭУМК увеличило долю студентов, усвоивших все дидактические единицы дисциплины от 11 до 77%.

Проведенное исследование убедительно доказывает, что внедрение электронных учебно-методических комплексов в образовательный процесс высших учебных заведений создает объективные условия для активизации познавательной деятельности студентов, полноценного самостоятельного освоения учебного материала и способствует формированию современного набора учебно-методических материалов, доступных каждому студенту вне зависимости от формы обучения.

Библиографический список

1. Удотова, О.А. Предпосылки модернизации управления качеством профессионального образования: монография. - Магнитогорск: МаГУ. - 2007.
2. Удотова, О.А. Положение об учебно-методическом комплексе / сост. О.А. Удотова. - Магнитогорск: МаГУ, 2006.

3. Удотова, О.А. Шаблон для создания электронного учебно-методического комплекса / О.А. Удотова [и др.]. - [Э/р]. - Магнитогорск: МаГУ. - 1 электрон. опт. диск (CD-R): а.с. о регистрации электронного ресурса № 6280 от 30.05.06 г. - М.: Федер. Агентство по образованию; ОФАП «Госкоорцентр ИТ», 2006.
4. Савельев, Б.А. Оценка уровня обученности студентов в целях аттестации образовательного учреждения профессионального образования: учеб. пособие / Б.А. Савельев, А.С. Масленников. - Йошкар-Ола: Центр государственной аккредитации, 2004.

Bibliography

1. Udotova, O.A. Predposilki modernizacii upravleniya kachestvom professional'nogo obrazovaniya: monografiya. - Magnitogorsk: MaGU. - 2007.
2. Udotova, O.A. Polozhenie ob uchebno-metodicheskom komplekse / sost. O.A. Udotova. - Magnitogorsk: MaGU, 2006.
3. Udotova, O.A. Shablon dlya sozdaniya ehlektronnogo uchebno-metodicheskogo kompleksa / O.A. Udotova [i dr.]. - [Eh/r]. - Magnitogorsk: MaGU. - 1 ehlektron. opt. disk (CD-R): a.s. o registracii ehlektronnogo resursa № 6280 ot 30.05.06 g. - M.: Feder. Agenstvo po obrazovaniyu; OFAP «Goskoorcentr IT», 2006.
4. Saveljev, B.A. Ocenka urovnya obuchennosti studentov v celyakh attestacii obrazovatel'nogo uchrezhdeniya professional'nogo obrazovaniya: ucheb. posobie / B.A. Saveljev, A.S. Maslennikov. - Yjoshkar-Ola: Centr gosudarstvennoy akkreditacii, 2004.

Статья поступила в редакцию 16.06.11

УДК 370.186

Bogdashin A.V. PEDAGOGICAL CONDITIONS LEVEL-UP OF TEENAGER'S KEY COMPETENTS IN SCHOOLS OF EXTRA EDUCATION. The article is devoted to the teenagers' key competences development, the substantiation of pedagogical conditions providing the teenagers' key competences development in the extended education.

Key words: teenagers' key competences, pedagogical conditions, educational process of the extended education.

А.В. Богдашин, аспирант Омского государственного педагогического университета каф. педагогики, г. Омск, E-mail: budo-omsk@bk.ru

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ КЛЮЧЕВЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ПОДРОСТКОВ В УЧРЕЖДЕНИИ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Статья посвящена проблеме развития ключевых компетенций подростков, обоснованию педагогических условий, способствующих развитию ключевых компетенций подростков в образовательном процессе учреждения дополнительного образования.

Ключевые слова: ключевые компетенции подростков, педагогические условия, образовательный процесс учреждения дополнительного образования.

Успешное развитие системы отечественного образования неразрывно связано с учетом динамики социально-культурных перемен, происходящих как в России, так и за ее пределами. Важнейшим компонентом новой модели образования является ее ориентация на творческую и компетентную личность, которая применяет полученные знания на практике, реализует собственные проекты. Согласно стратегии модернизации общего образования «...основным результатом деятельности образовательного учреждения является не система знаний, умений и навыков сама по себе, а их трансформация в набор ключевых компетенций учащихся в интеллектуальной, правовой, информационной и других сферах» [1].

Отметим, что под *ключевыми компетенциями подростка* в данном исследовании понимается мотивированная способность действовать в компетентностно-ориентированных ситуациях на основе содержательного общения, социальных установок, связанных с поиском смысла жизни, переосмысление ценностных ориентаций, потребностью в самовыражении, стремлении к лидерству, высокому уровню достижений с использованием знаний, жизненного опыта и ценностей (наука, искусство, творчество и труд). В основу данного определения легла концепция компетентностного подхода РГПУ им. А.И. Герцена и их определение компетенции школьника, а также характеристики современного подростка, которые выделены на основе результатов исследований Д.И. Фельдштейна [2].

Проведенный анализ результатов исследований В.В. Куличенко, Е.Б. Евладовой, Л.Г. Логиновой, Н.Н. Михайловой показывает, что развитие ключевых компетенций подростка становится невозможным без использования ресурсов дополнительного образования детей, поскольку являясь уникальным по своим целям, содержанию, методам и приемам дея-

тельности, оно обеспечивает педагогические условия, влияющие на развитие ключевых компетенций подростков.

Нам представляется, что образовательный процесс в учреждениях дополнительного образования детей влияет на развитие ключевых компетенций подростка, если учитывается интеграция образовательных процессов учреждений общего и дополнительного образования; учитывается нелинейный характер образовательного процесса и изменения психолого-педагогических характеристик подросткового возраста; образовательный процесс в учреждениях дополнительного образования детей направлен на решение воспитанниками компетентностно-ориентированных образовательных ситуаций.

Рассмотрим представленные условия более подробно.

Современный образовательный процесс в учреждениях дополнительного образования характеризуется открытостью, инновационностью, гуманитарностью (О.В. Даутова [3], А.С. Роботова [4], О.Г. Прикот [5] и др.) и предполагает интегрированность школьного и дополнительного образования, предоставляя обучающимся больший веер возможностей для осуществления нелинейного образовательного процесса. Отметим, что в этой ситуации учреждения дополнительного образования детей совместно с общеобразовательными учреждениями детей представляют собой целостную разноуровневую систему, объединяющую воспитание, обучение и развитие личности и направленную на индивидуализацию образовательного пути ребенка в рамках единого социокультурного и образовательного пространства. Интеграция образовательных процессов учреждений общего и дополнительного образования позволяет человеку приобрести устойчивую потребность в познании и творчестве, максимально реализовать себя,

самоопределился предметно, социально, профессионально и лично.

Согласно концепции интеграции М.Н. Берулавы [6], интеграционная связь может осуществляться на трех основных уровнях:

1. Уровень целостности (в качестве основного интегрирующего фактора на данном уровне выступают комплексные (переходные) науки).

2. Уровень дидактического синтеза (в качестве интегрирующего фактора могут выступать определенные комплексные проблемы, для решения которых необходима интеграция, например, развитие ключевых компетенций подростка).

3. Уровень межпредметных связей характеризуется ассимиляцией инструментария (технического и теоретического), соучаствующего в интеграции учебного предмета с базовым предметом, каждый из которых сохраняет свой суверенитет.

Анализ возможностей дополнительного образования и подходов к выделению уровней интеграции дополнительного и общего образования дает возможность сделать вывод о том, что уровень дидактического синтеза реализуется в интегрированных образовательных программах, курсах, а также в проектировании подростком своего индивидуального образовательного маршрута.

Подчеркнем, что такая интеграция связана с нелинейным структурированием образовательного процесса на основе разветвленных образовательных программ, предоставляющих возможность учесть мотивационные установки, интересы, познавательные и другие личностные особенности обучающегося без чего не возможно развитие ключевых компетенций подростка.

При этом нелинейный характер образовательного процесса в учреждении дополнительного образования позволяет каждому обучающемуся разработать свой собственный индивидуальный образовательный маршрут, исходя из собственных ценностных ориентаций, нести ответственность за принятые им решения, определять предлагаемое учреждением дополнительное образование содержание, технологии и формы организации его освоения, способ оценки образовательных достижений, при этом учитывается включение определенных обязательных элементов, а также отобранных обучающимися.

Поскольку компетенция проявляется в умении осуществлять выбор, исходя из адекватной оценки себя в конкретной ситуации, а также ориентирована на будущее, то возможность проектирования и реализации индивидуального образовательного маршрута воспитанником работает на развитие ключевой компетенции. Отметим, что благодаря индивидуальному образовательному маршруту обучающиеся научаются проявлять инициативу по поводу своего образования, опираясь на собственные способности, с учетом требований будущего, берут на себя ответственность за него и, соответственно, за свое будущее, учатся самостоятельно осуществлять выбор, за него нести ответственность, отслеживать свое продвижение.

Выбор, являясь одной из главных философских категорий, большое место занимает в образовании. В педагогической литературе обсуждается идея предоставления обучающимся свободного выбора действий в разных ситуациях. При этом сам факт выбора рассматривается как имеющий важное воспитательное значение, гарантирующее сознательное выполнение выбранной деятельности. Выбор является одним из оснований педагогики сотрудничества. Педагоги Е.П. Ильин, В.Ф. Шаталов, С.Н. Лысенкова, И.П. Волкова и др. на практике проиллюстрировали изменение отношения к учению при условии свободы выбора.

И.Д. Фрумин [7], в своих исследованиях отмечает, что ситуация выбора должна создаваться в значимой для обучающегося области деятельности и варианты выбора должны быть равноправны и различны. Выбор не должен быть без осмысления, это ведет к невозможности обучающимся определить критерии выбора, сравнить различные варианты. В такой ситуации педагог должен помочь обучающемуся в разработке средств, обеспечивающих осмысленный выбор, в достижении определенного уровня рефлексии

и понимания. Осуществление выбора без учета принципов и норм деятельности может иметь место даже при остановке деятельности и осмыслении ситуации, если при этом мысль и понимание ограничены конкретной данной ситуацией, а жизненные ценности и средства деятельности оказываются вне пространства осмысления. Именно этот тип выбора распространен в педагогической практике сегодня.

Полную структуру выбора-самоопределения можно трактовать как формирование личностью собственного содержания. И.Д. Фрумин особо подчеркивает, что выбор-самоопределение возможен только при условии, что личность осознает свою самостоятельность и свое право на выбор.

Компетенция проявляется в решении реальных проблем и задач, возникающих в жизненных ситуациях, следовательно, ее развитие становится возможным только в процессе решения проблем повседневной жизни в этом плане огромным потенциалом обладают компетентностно-ориентированные ситуации.

Под компетентностно-ориентированными образовательными ситуациями понимается единица компетентностно-направленного образовательного процесса современного учреждения дополнительного образования детей. Это вид педагогической ситуации с компетентностной доминантой, которая ставит подростков в новые условия, побуждая результативно действовать в различных ситуациях. В основу данного определения положено понимание ситуации О.В. Акуловой, С.А. Писаревой, Е.В. Пискуновой [8] по конструированию ситуационных задач для оценки компетентности учащихся.

Компетентно-ориентированные ситуации позволяют интегрировать знания, полученные в процессе изучения разных предметов. Решение ситуаций, базирующихся на привлечении подростков к активному разрешению учебных проблем, тождественных реальным жизненным, позволяет подростку овладеть умением быстро ориентироваться в разнообразной информации, самостоятельно и быстро отыскивать необходимые для решения проблемы сведения и, наконец, научиться активно творчески пользоваться своими знаниями.

Погружаясь в решение компетентностно-ориентированных образовательных ситуаций, обучающиеся не просто включаются в выполнение задания, они принимают деятельность в целом, с соответствующим ей мотивом, критически оценивают информацию, происходящее событие и собственные действия; проводят ревизию прежних смыслов и активно ищут новые; формулируют собственное мнение и вывод; принимают решение на свой страх и риск; их увлекает сам процесс, игра творческих сил, радость общения с партнерами; ответственность, ожидания и высший рейтинг выполняемой деятельности.

При построении образовательного процесса в учреждениях дополнительного образования детей важно учитывать специфику возрастного периода, поскольку она определяет организацию образовательного процесса в учреждении дополнительного образования детей, а от этого, в свою очередь, зависит эффективность достижения цели образовательного процесса в учреждении дополнительного образования (ключевых компетенций обучающихся).

Согласно результатам исследования Д.И. Фельдштейна [2], современная ситуация развития ребенка характеризуется изменениями детства, влияющие на развитие ключевых компетенций подростков в учреждении дополнительного образования. К ним относятся: ориентация на высокий уровень достижения; создание и утверждение своего уникального «Я»; мобилизация, заключающаяся в том, что подростки, предъявляющие уже свой взгляд на мир, позиционируют себя по отношению к миру детей и миру взрослых; создавая разнообразные неформальные объединения, удовлетворяющие их потребность в самовыражении и демонстрации своих отношений к миру, подростковый возраст также характеризует особый поиск смысла жизни; потребность в самовыражении; возрастание независимости и критичности мышления; появление детей с ярко выраженным развитым мышлением; ли-

дерскими качествами; с практической доминантой (дети-«золотые руки»); художественно-направленные дети; обладающие двигательным талантом.

Таким образом, учет интеграции образовательных процессов учреждений общего и дополнительного образования; учет нелинейного характера образовательного процесса и изменений психолого-педагогических характеристик подрост-

кового возраста; построение образовательного процесса в дополнительном учреждении детей, используя компетентно-ориентированные образовательные ситуации, являются педагогическими условиями, влияющими на развитие ключевых компетенций подростков в образовательном процессе учреждения дополнительного образования.

Библиографический список

1. Стратегия модернизации содержания общего образования: Материалы для разработки документов по обновлению общего образования. - М., 2001.
 2. Фельдштейн, Д.И. Психолого-педагогические проблемы построения новой школы в условиях значимых изменений ребенка и ситуации его развития // Вопросы психологии. - 2010. - № 3.
 3. Даутова, О.Б. Шаг к себе: новые вызовы современного образования: монография. - СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2008.
 4. Роботова, А.С. гуманитарность и гуманитарные технологии // Вестник Герценовского университета. - 2008. - № 5.
 5. Прикот, О.Г. Социокультурная модернизация образования в России в контексте нелинейных процессов // Письма в Эмиссия. Оффлайн. (The Emissia. Offline Letters): электронный научный журнал. - январь 2011. ART1515. - СПб., 2011г. - URL: <http://www.emissia.org/offline/2011/1515.htm>
 6. Борулава, М.Н. Теоретические основы интеграции образования. - М.: ООО Гуманитарная книга, 2000.
 7. Фрумин, И.Д. Самоопределение и выбор в интенсивном педагогическом процессе // Проблемы самоопределения молодежи. - Красноярск, 1987.
 8. Акулова, О.В. Конструирование ситуационных задач для оценки компетентности учащихся: учебно-методическое пособие для педагогов школ / О.В. Акулова, С.А. Писарева, Е.В. Пискунова. - СПб.: КАРО, 2008.
 1. Strategiya modernizacii soderzhaniya obshchego obrazovaniya: Materialih dlya razrabotki dokumentov po obnoveniyu obshchego obrazovaniya. - M., 2001.
 2. Feljdshteyjn, D.I. Psikhologo-pedagogicheskie problemih postroeniya novoyj shkolih v usloviyakh znachimihkh izmeneniyj rebenka i situacii ego razvitiya // Voprosih psikhologii. - 2010. - № 3.
 3. Dautova, O.B. Shag k sebe: novihe vihzovih sovremennogo obrazovaniya: monografiya. - SPb.: Izd-vo RGPU im. A.I. Gercena, 2008.
 4. Robotova, A.S. gumanitarnostj i gumanitarihe tekhnologii // Vestnik Gercenovskogo universiteta. - 2008. - № 5.
 5. Prikot, O.G. Sociokuljturnaya modernizaciya obrazovaniya v Rossii v kontekste nelineyjnihihi processov // Pisjma v Ehmissiya. Offlayjn. (The Emissia. Offline Letters): ehlektronnihiyj nauchnihiyj zhurnal. - yanvarj 2011. ART1515. - SPb., 2011g. - URL: <http://www.emissia.org/offline/2011/1515.htm>
 6. Berulava, M.N. Teoreticheskie osnovih integracii obrazovaniya. - M.: ООО Gumanitarnaya kniga, 2000.
 7. Frumin, I.D. Samoopredelenie i vihbtor v intensivnom pedagogicheskom processe // Problemih samoopredeleniya molodezhi. - Krasnoyarsk, 1987.
 8. Akulova, O.V. Konstruirovanie situacionnihihi zadach dlya ocenki kompetentnosti uchathikhhsya: uchebno-metodicheskoe posobie dlya pedagogov shkol / O.V. Akulova, S.A. Pisareva, E.V. Piskunova. - Spb.: KARO, 2008.
- Статья поступила в редакцию 05.07.11

УДК 159.99

Kuryshcheva I.V. PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL BASES OF DEVELOPMENT OF THE CREATIVE PERSON. In clause the approach to the decision of one of problems of pedagogical psychology, namely creation of the certain psychological conditions for the subjects of the educational environment promoting development of the creative person is stated. The importance of understanding basic scientific approaches to the given problem for a substantiation of the psychological and educational concept is underlined. Methodological and theoretical bases of psychological support of development of creative potential of the person are presented by means of musical art.

Key words: creative potential of the person, the aesthetic-semiotics approach, musical culture.

И.В. Курышева, канд. психол. наук, доц. Волжского гуманитарного института (филиала) Волгоградского государственного университета, г. Волжский, E-mail: irinarusa@inbox.ru

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКОЙ ЛИЧНОСТИ

В статье изложен подход к решению одной из проблем педагогической психологии, а именно – создание определенных психологических условий для субъектов образовательной среды, способствующих развитию творческой личности; подчеркнута важность осмысления основных научных подходов к данной проблеме для обоснования психолого-педагогической концепции. Представлены методологические и теоретические основы психологического сопровождения развития творческого потенциала личности средствами музыкального искусства.

Ключевые слова: творческий потенциал личности, эстетико-семиотический подход, музыкальная культура.

В последние годы в отечественной психологии возрос интерес к вопросам диагностики и формирования *творческого потенциала, креативности*. Актуальность их изучения определяется изменениями, произошедшими в социальной ситуации современной России. В создавшихся условиях повысились требования к таким качествам личности, как открытость

новому опыту, умение находить решения в нестандартных ситуациях, творческое отношение к действительности.

К тому же сегодня в России осуществляется переход от традиционной авторитарной педагогики к педагогике гумано-личностной, неотъемлемым свойством которой является развитие творческого потенциала ребенка. В.В. Давыдов [1]

утверждал, что именно способностью к творчеству измеряется уровень развития личности, а основная *цель развивающего обучения* состоит в том, чтобы углубить и расширить творческий потенциал человека.

Выявление общих закономерностей развития креативности связано с междисциплинарным характером исследуемой проблемы, а также с необходимостью учитывать экзистенциальную природу креативности и ее связь с нравственными характеристиками личности. Важность темы нашего исследования обусловлена потребностью в выявлении и изучении универсальных механизмов развития креативности, творческого потенциала личности средствами музыкального искусства, выявлении характера зависимости от развития музыкальности; понимании общих закономерностей организации музыкально-образовательного пространства в образовательном учреждении, в семье, направленного на развитие творческой личности и укрепление психологического здоровья человека в любой возрастной категории.

Анализ показал наличие различных подходов к пониманию творческого потенциала, креативности и исходных принципов их исследования, позволил выделить большое количество компонентов, влияющих на развитие творческого потенциала личности. Отметим, что проблематика творческой активности личности частично находит свое отражение в разных областях знаний, изучающих различные ее аспекты: философии, культурологии, инноватике, педагогике.

В современных психолого-педагогических исследованиях значительное внимание уделено определению сущности творчества, разработке его структуры, выявлению специфики и закономерностей развития; дается интерпретация творчества на основании принципов, среди которых ведущими выступают принципы деятельности, преемственности, единства отражения и творчества, взаимодействие субъекта и объекта творчества, культуры рефлексии; а также принцип диалектического единства продуктивного и репродуктивного, деструктивного и конструктивного, нового и старого в творческом процессе; творчество при этом рассматривается как механизм развития; исследуются ценностные аспекты творчества как феномена духовности. В последние годы стали появляться работы о творчестве не только как о духовном процессе, но и как о высшей форме гармонизации человеческих знаний и жизни человека.

Потребность педагогической практики в программах развития творческого потенциала, креативности требует целостного теоретического обоснования ее механизмов и принципов. Это обуславливает необходимость интеграции основных концептуальных подходов к исследуемой проблеме, представленных в работах Д.Б. Богоявленской [2], Н.С. Лейтеса [3], А.М. Матюшкина [4], Я.А. Пономарева [5], К. Роджерса [6], Е.Л. Яковлевой [7], J. Guilford [8], Е.Р. Торранс [9]. Экзистенциальная, духовная природа креативного акта исследована в работах Н.А. Бердяева [10], Е. Басина [11], В.Н. Дружинина [12] А. Маслоу [13]. Обусловленность творческого развития личности процессами инкультурации отражена в представлениях Л.С. Выготского [14], И.М. Кыштымовой [15]. Творчество рассматривается учеными как форма человеческой активности, выполняющая преобразующую функцию и как глубинная сфера психических процессов индивидуума, т.е. основа внутреннего механизма всех когнитивных процессов – восприятия, внимания, памяти, мышления, воображения. Результатом творчества является творческий продукт, отличающийся новизной, оригинальностью, общественно-исторической уникальностью. Творчество есть выход за пределы заданного, в нем проявляется активность бессознательных психических процессов.

В исследованиях последних лет по педагогической психологии уделено большое внимание проблеме развития творческого мышления, а также природы и роли подсознания в творчестве. Исследованию феноменов инкубации и интуиции уделяется значительное место. В современных условиях раскрытие внутреннего духовного потенциала личности и индивидуальности нельзя осуществить без учета и применения

интуиции, ее творческой энергии не только в исследовании реальности, но и в ее освоении и преобразовании. Интуиция играет важную роль в открытии нового, ранее неизвестного, сообщает познанию новый импульс и направление движения [16]. Интерес к ней огромен, одних определений интуиции в научной литературе насчитывается более 30-ти. Многообразие трактовок и противоречивость в понимании интуиции определяются: во-первых, сложностью феномена интуиции, его многоаспектностью, во-вторых, недостаточностью теоретического осмысления и эмпирического базиса разработки проблем интуиции; в-третьих, различиями в теоретико-методологических позициях и установках исследователей при изучении и концептуализации данного феномена.

В качестве другой необходимой основы творческой деятельности в трудах Л.С. Выготского [17], С.Л. Рубинштейна [18] и др. исследуется воображение, описываются его функции, механизмы и условия развития.

Творчество – проявление креативности (общей творческой способности), *выраженной в потенциальной (творческий потенциал) или в актуальной (творческая активность) форме* [19]. В понятии *творческого потенциала* реализован *личностный* подход к тому, что в многочисленных психологических исследованиях изучается как *креативность*. Область креативности сложна для исследования, вызывает множество споров, эмпирическое поле фактов, относящихся к этой области, очень широко.

Креативность изучалась психологами с различных позиций: как творческий продукт; творческий процесс; способность и др. Одним из основных направлений исследований является изучение личностных и мотивационных черт креативов. К числу таких черт относятся: самостоятельность суждений, уверенность в себе, способность находить привлекательность в трудностях, развитое восприятие (аконстантность, чувство целого и др.) эстетическая ориентация, способность рисковать, внутренняя мотивация.

Целям нашего исследования близко понимание креативности, представленное в концепции Э. Фромма [20], согласно которой *креативность* определяется, как способность удивляться и познавать, умение находить решения в нестандартных ситуациях, нацеленность на открытие нового и способность к глубокому осознанию своего опыта. Важным дополнением к этим свойствам является осмысленность предполагающая способность не только предложить большое количество идей, отличающихся от привычных и твердо установленных, но и критически их оценить, выбрать среди них рациональные и в наибольшей степени соответствующие поставленной цели и здравому смыслу.

В ряде исследований [21-22] обращается внимание на развитие малоисследованных духовно-нравственных компонентов творческих способностей, таких как *эмпатия*, художественная энергия нравственных стимулов творчества, таких как вера, надежда, любовь.

Целостный междисциплинарный подход к исследованию креативности позволяет осуществить семиотическая методология, намеченная в трудах В.Ф. Петренко [23].

В концепции И.М. Кыштымовой [24] креативность представляет собой свойство личности, которое проявляется в реализации личностного смысла средствами культуры. Позиция И.М. Кыштымовой состоит в том, что структурным ядром культуры является «камертонная культура», она транслирует идеальные, отраженные в значимых текстах, ценности и представления. Она обоснованно утверждает: психосемиотическая структура образовательного пространства, гомоморфная структуре камертонной культуры, оказывает положительное влияние на развитие креативности; основной прагматической характеристикой креативнообразующего образовательного пространства является диалог, семантической – высшие смысловые уровни (духовный, национально-культурный, гуманистический), синтаксической – этика, эстетика, философия, религия. Выводы И.М. Кыштымовой имеют принципиальную важность для нашего исследования. В значении «камертонной культуры» в нашей концепции выступает классическое музы-

кальное искусство. Подход к культуре как вторичной семиотической системе позволил И.М. Кыштымовой системно рассмотреть механизм обусловливания ею актуализации креативности. Универсальным развивающим механизмом является инкультурация.

Главная задача современной науки о творчестве – развитие возможностей управления творчеством и развитие творческого потенциала личности. Исследователи отмечают, что косвенный путь управления творчеством – создание условий, благоприятствующих творчеству. В исследованиях В.Н. Дружинина [25], А.М. Матюшкина [26] и др. также выделен ряд условий, стимулирующих развитие творчества. Комплекс таких условий многообразен: ситуации, благоприятствующие интуитивному схватыванию идеи решения творческой проблемы; воспитание необходимых способностей, качеств личности творца; создание творческого климата в коллективе и др.

Одним из важнейших направлений в изучении творческой активности является ориентация на исследование целостной творческой личности. В этом смысле принципиальным является подход, основанный на приоритете внимания к *творческой личности* учащегося, формирующейся в условиях *творческой среды*, создаваемой при участии *творческой личности педагога*.

Наиболее важным для нашего исследования является вопрос о путях развития творчества и построения развивающих программ. Известны различные подходы к построению программ, развивающих творческие способности. Перед теорией обучения и воспитания стоят задачи развития творческого мышления и воспитания творческих качеств личности. Принцип творческого диалога, понимаемый как художественная форма участия в общей жизни коллектива, обусловленная потребностями обучающихся, является основой деятельности педагогической среды для развития детского творчества.

В связи с этим, особого внимания в нашем исследовании заслуживает проблема развития творческого потенциала педагога, будущего педагога – студента педагогического вуза. Педагогическое творчество выступает как показатель качества учебно-воспитательного процесса; главными результатами педагогического труда становится развитие творческих способностей учащихся, освоение ими способов творческой деятельности. Этих результатов достигают учителя, которые способны творчески подойти к организации учебного процесса, решению поставленных педагогических задач, реализации инновационных образовательных программ.

На основе анализа психолого-педагогических исследований по проблеме развития творчества, творческой личности мы определяем *творческий потенциал* личности как систему эмоциональных, мотивационных, волевых, интеллектуальных и духовно-нравственных компонентов, составляющих основу творческого развития личности средствами музыкального искусства [27]. В целом вопрос о *структуре творческого потенциала* личности до конца не решен.

Мы принимаем следующее представление о структуре творческого потенциала личности: *эмоциональный компонент*, характеризующий эмоциональное отношение человека к процессу и результату творческой деятельности, эмоциональный настрой на нее; *мотивационный компонент*, выражающий уровень и своеобразие интересов и увлечений человека, заинтересованность и активность его участия в творческой деятельности, доминирующую роль познавательной мотивации в его мотивационной сфере; *волевой компонент*, характеризующий способность личности к необходимой саморегуляции и самоконтролю; качества внимания; самостоятельность; способность к волевому напряжению, устремленность к цели творческой деятельности; *интеллектуальный компонент*, выражающийся в оригинальности, гибкости, адаптивности,

беглости и оперативности мышления; легкости ассоциаций; в уровне развития творческого воображения и в использовании его приемов; в уровне развития специальных способностей; *духовно-нравственный компонент*, характеризующий способность личности различить и избрать истинные нравственные ценности и следовать им в своей жизни. Последний компонент является интегрирующим в структуре творческого потенциала личности.

Названные компоненты творческого потенциала взаимно связаны между собой и с целостной его структурой. Обеспечение условий формирования интересов будет способствовать развитию эмоциональной сферы; направленное формирование эмоционально-образной сферы – развитию интеллекта и мотивации, включение интуитивного поиска и ассоциативного процесса – развитию эмоциональной и интеллектуальной сфер; создание интенсивной и перспективной мотивации – развитию всех сфер; формирование критического отношения и стремлений к совершенствованию продуктов творческой активности – развитию волевой сферы.

Обобщая данные психолого-педагогических исследований, мы выделяем следующие условия в качестве основных: организация *творческой среды*, в которой будут развиваться творческие способности обучающегося; содержание *творческой активности* обучающихся, предусматривающей, с одной стороны, разнообразие видов деятельности в мотивационном, эмоциональном, интеллектуальном и волевом аспектах, а с другой – их нерегламентированность; направленность формирующей программы на развитие *целостной творческой личности*, особенно в мотивационном и эмоциональном планах, на духовный рост и нравственное совершенствование; одним из главнейших условий создания творческой среды и формирования в ней творческой личности обучающегося является *творческая личность педагога* и продукты его творческой активности (рисунки, стихи, песни, музыкальные произведения и т.п.), используемые в работе с учащимися в качестве средств творческого воспитания.

Таким образом, в психологии творчества сложилось представление о сложной, многоуровневой иерархии различных процессов творчества, личностных, интеллектуальных, эмоциональных, волевых и нравственно-духовных его составляющих. И хотя существует целый ряд представлений об основных составляющих компонентах творческого потенциала личности, все же общая эмпирическая оценка взаимодействия этих параметров пока неизвестна. Очевидно, сложность проблемы связана с тем, что задача изучения и развития творческого потенциала личности является междисциплинарной и требует интегрирования методов и знаний, полученных в рамках различных дисциплин. Речь идет при этом о создании возможностей для проявления и развития творческих способностей любого человека, причём не только в профессиональной деятельности представителей «творческих» специальностей (музыкантов, архитекторов, учёных), но и в быту, в семье, в общеобразовательной школе, что имеет большое значение для саморазвития и самоактуализации каждого. В нашей концепции такие возможности представляются при соблюдении определённых психологических условий, среди которых центральным выступает воздействие камертонной музыкальной культуры, инкультурация средствами классической музыки. Анализ основных методологических и теоретических подходов к проблеме исследования и развития творчества, творческого потенциала позволил разработать новый для педагогической психологии эстетико-семиотический подход [28] и на его основе авторскую музыкально-семантическую модель развития творческой личности средствами музыкального искусства, прошедшую практическую апробацию.

Библиографический список

1. Давыдов, В.В. Теория развивающего обучения. - М.: Интер, 1996.

2. Богоявленская, Д.Б. О предмете и методе исследования творческих способностей // Психологический журнал. - 1995. - № 5.
 3. Лейтес, Н.С. Способности и одарённость // Новое в жизни, науке и технике, педагогике и психологии. - М.: Знание. - 1984. - № 4.
 4. Матюшкин, А.М. Концепция творческой одаренности // Вопросы психологии. - 1989. - № 6.
 5. Пономарёв, Я.А. Психология творчества. - М.: Наука, 1976.
 6. Роджерс, К. Творчество как усиление себя // Вопросы психологии. - 1994.
 7. Яковлева, Е.Л. Психология развития творческого потенциала личности. - М.: МПСИ Флинта, 1997.
 8. Guilford, J. Three faces of intellect // Amer. Psychol. - 1959. - № 14.
 9. Torrance, E.P. Growing up creatively gifted // Creative Child and Adult Quaterly. - 1980. - V. 5.
 10. Бердяев, Н.А. О назначении человека. - М.: Республика, 1993.
 11. Басин, Е. Двудликий Янус. (О природе творческой личности). - М.: Магистр, 1996.
 12. Дружинин, В.Н. Психология общих способностей. - СПб.: Питер, 2002.
 13. Маслоу, А.Г. Дальние пределы человеческой психики / пер. с англ. - СПб.: Евразия, 1997.
 14. Выготский, Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. - М.: Просвещение, 1991.
 15. Кыштымова, И.М. Психосемиотика креативности. - Иркутск: Изд-во ИГУ, 2008.
 16. Пономарёв, Я.А. Психология творчества. - М.: Наука, 1976.
 17. Выготский, Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. М.: Просвещение, 1991.
 18. Рубинштейн, С.Л. Способности // Основы общей психологии. - М. - 1990. - Т. 2.
 19. Яковлева, Е.Л. Психология развития творческого потенциала личности. М.: МПСИ Флинта, 1997.
 20. Фромм, Э. Иметь или быть? - М.: Новая школа, 1990.
 21. Басин, Е. Двудликий Янус. (О природе творческой личности). - М.: Магистр, 1996.
 22. Надирова, Л.Л. О методологии изучения эмпатии // Вестник ВГПУ. - Владимир. - 1999. - Вып. 4.
 23. Петренко, В.Ф. Основы психосемантики. - СПб.: Питер, 2005.
 24. Кыштымова, И.М. Психосемиотика креативности. - Иркутск: Изд-во ИГУ, 2008.
 25. Дружинин, В.Н. Психология общих способностей. - СПб.: Питер, 2002.
 26. Матюшкин, А.М. Концепция творческой одаренности // Вопросы психологии. - 1989. - № 6.
 27. Курышева, И.В. Психологические условия развития творческого потенциала старшеклассников средствами музыкального искусства: монография. - Н. Новгород: НФ ИБП, 2008.
 28. Курышева, И.В. Теоретико-методологическое обоснование эстетико-семиотического подхода к развитию творческой личности средствами музыкального искусства. - М.: Изд-во Русско-американского института, 2011.
1. Davihdov, V.V. Teoriya razvivayuthego obucheniya. - М.: Inter, 1996.
 2. Bogoyavlenskaya, D.B. O predmete i metode issledovaniya tvorcheskikh sposobnostey // Psikhologicheskij zhurnal. - 1995. - № 5.
 3. Leytjes, N.S. Sposobnosti i odaryonnostj // Novoe v zhizni, nauke i tekhnike, pedagogike i psikhologii. - М.: Znanie. - 1984. - № 4.
 4. Matyushkin, A.M. Koncepciya tvorcheskoy odarenosti // Voprosih psikhologii. - 1989. - № 6.
 5. Ponomaryov, Ya.A. Psikhologiya tvorchestva. - М.: Nauka, 1976.
 6. Rodzhers, K. Tvorchestvo kak usilenie sebya // Voprosih psikhologii. - 1994.
 7. Yakovleva, E.L. Psikhologiya razvitiya tvorcheskogo potentsiala lichnosti. - М.: MPSI Flinta, 1997.
 8. Guilford, J. Three faces of intellect // Amer. Psychol. - 1959. - № 14.
 9. Torrance, E.P. Growing up creatively gifted // Creative Child and Adult Quaterly. - 980. - V. 5.
 10. Berdyayev, N.A. O naznacheni cheloveka. - М.: Respublika, 1993.
 11. Basin, E. Dvulikiy Yanus. (O prirode tvorcheskoy lichnosti). - М.: Magistr, 1996.
 12. Druzhinin, V.N. Psikhologiya obthikh sposobnostey. - Spb.: Piter, 2002.
 13. Maslou, A.G. Daljnie predelih chelovecheskoy psikhiki / per. s angl. - Spb.: Evraziya, 1997.
 14. Vihgotskiy, L.S. Voobrazhenie i tvorchestvo v detskom vozraste. - М.: Prosvethenie, 1991.
 15. Kihshthimova, I.M. Psikhosemiotika kreativnosti. - Irkutsk: Izd-vo IGU, 2008.
 16. Ponomaryov, Ya.A. Psikhologiya tvorchestva. - М.: Nauka, 1976.
 17. Vihgotskiy, L.S. Voobrazhenie i tvorchestvo v detskom vozraste. М.: Prosvethenie, 1991.
 18. Rubinshteyjn, S.L. Sposobnosti // Osnovih obtheyj psikhologii. - М. - 1990. - Т. 2.
 19. Yakovleva, E.L. Psikhologiya razvitiya tvorcheskogo potentsiala lichnosti. М.: MPSI Flinta, 1997.
 20. Fromm, Eh. Imetj ili bihtj? - М.: Novaya shkola, 1990.
 21. Basin, E. Dvulikiy Yanus. (O prirode tvorcheskoy lichnosti). - М.: Magistr, 1996.
 22. Nadirova, L.L. O metodologii izucheniya ehmpatii // Vestnik VGPU. - Vladimir. - 1999. - Vihp. 4.
 23. Petrenko, V.F. Osnovih psikhosemantiki. - Spb.: Piter, 2005.
 24. Kihshthimova, I.M. Psikhosemiotika kreativnosti. - Irkutsk: Izd-vo IGU, 2008.
 25. Druzhinin, V.N. Psikhologiya obthikh sposobnostey. - Spb.: Piter, 2002.
 26. Matyushkin, A.M. Koncepciya tvorcheskoy odarenosti // Voprosih psikhologii. - 1989. - № 6.
 27. Kurihsheva, I.V. Psikhologicheskie usloviya razvitiya tvorcheskogo potentsiala starsheklassnikov sredstvami muzihkaljnogo iskusstva: monografiya. - N. Novgorod: NF IBP, 2008.
 28. Kurihsheva, I.V. Teoretiko-metodologicheskoe obosnovanie ehstetiko-semioticheskogo podkhoda k razvitiyu tvorcheskoy lichnosti sredstvami muzihkaljnogo iskusstva. - М.: Izd-vo Russko-amerikanskogo instituta, 2011.

Статья поступила в редакцию 14.07.11