

**ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ
АВТОНОМНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ
ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
«КАЗАНСКИЙ (ПРИВОЛЖСКИЙ) ФЕДЕРАЛЬНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»**

ОБРАЗОВАНИЕ И САМОРАЗВИТИЕ

Научный журнал

№ 4(32) 2012 г.

**К а з а н ь
Центр инновационных технологий
2 0 1 2**

ОБРАЗОВАНИЕ И САМОРАЗВИТИЕ

Научный журнал

№ 4(32) 2012 г.

Журнал зарегистрирован
в Министерстве культуры и массовых
коммуникаций Российской Федерации.

Свидетельство о регистрации
средства массовой информации
ПИ № ФС 77-25270 от 11.08.06 г.

Подписной индекс № 36625
Информация размещена в каталоге
«Газеты. Журналы»
ОАО Агентство «Роспечать»

УЧРЕДИТЕЛИ

ФГАОУ ВПО «Казанский (Приволжский)
федеральный университет»

ООО «Центр инновационных технологий»

Научный рецензируемый журнал «Образование и саморазвитие» входит в перечень научных изданий, рекомендуемых ВАК Российской Федерации для публикации материалов диссертаций на соискание ученой степени доктора наук по педагогике и психологии.

Отв. секретарь **Г.М. Добротворская**.
Адрес редакции:
г.Казань, ул. Портовая, 25а.
Тел. (843) 233-08-20, 233-08-55.
E-mail: samorazvitiye@mail.ru

Компьютерная верстка – **В. Калинин**

Подписано в печать 14.08.2012.
Формат 70х100^{1/16}.
Бумага офсетная. Печать офсетная.
Усл. печ. л. 12,32.
Тираж 1000 экз. Заказ 07-12/18-2.
Цена свободная

Издательство

«Центр инновационных технологий»
420108, г.Казань, ул. Портовая, 25а.
Тел.: (843) 231-05-46, 231-05-61.
Факс (843) 231-08-71.
www.logos-press.ru

Отпечатано в типографии «Логос».
420108, г.Казань, ул. Портовая, 25а.

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

В.И. Андреев – академик Российской академии образования, профессор кафедры педагогики Института педагогики и психологии Казанского (Приволжского) федерального университета, заслуженный деятель науки РФ, доктор педагогических наук (*главный редактор*).

Ю.В. Андреева – доктор педагогических наук, профессор кафедры журналистики Казанского (Приволжского) федерального университета.

Л.М. Попов – доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой психологии личности Института педагогики и психологии Казанского (Приволжского) федерального университета.

А.О. Прохоров – доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой общей психологии Института педагогики и психологии Казанского (Приволжского) федерального университета.

РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ

В.П. Бездухов – член-корреспондент Российской академии образования, доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики Поволжской государственной социально-гуманитарной академии.

В.Г. Иванов – член-корреспондент Академии педагогических и социальных наук РФ, доктор педагогических наук, профессор кафедры инженерной педагогики и психологии ФГБОУ ВПО «Казанский национальный исследовательский технологический университет», первый проректор Казанского государственного технологического университета.

П.П. Терехов – доктор педагогических наук, профессор, проректор по учебной работе ФГБОУ ВПО «Казанский государственный университет культуры и искусств».

П.Н. Осипов – доктор педагогических наук, профессор кафедры инженерной педагогики и психологии ФГБОУ ВПО «Казанский национальный исследовательский технологический университет».

Ф.Л. Ратнер – доктор педагогических наук, профессор кафедры немецкого языка Института языка Казанского (Приволжского) федерального университета.

Р.А. Валеева – доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой общей и социальной педагогики Института педагогики и психологии Казанского (Приволжского) федерального университета.

Ю.А. Сауров – член-корреспондент Российской академии образования, профессор кафедры физики и методики обучения физики Вятского государственного гуманитарного университета, доктор педагогических наук.

В.П. Зелеева – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики Института педагогики и психологии Казанского (Приволжского) федерального университета.

ОРИЕНТАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ НА САМОРАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ

УДК 378.147:648.5.002.6

ЕДИНСТВО ВОСПИТАНИЯ И САМОВОСПИТАНИЯ КАК ОСНОВА ПОДГОТОВКИ КОНКУРЕНТОСПОСОБНЫХ СПЕЦИАЛИСТОВ

П.Н. Осипов

Аннотация

В новых социально-экономических условиях российского общества возрастает роль и значение активности личности в собственном развитии и становлении, поэтому очень важно выдвигание на первый план задачи побуждения каждого человека к самообразованию и самовоспитанию, повышение индивидуальной ответственности за их результаты. В статье рассматриваются педагогические условия, обеспечивающие единство воспитания и самовоспитания как основу подготовки конкурентоспособных специалистов.

Ключевые слова: конкурентоспособный специалист, студент, субъект, инновационная среда, воспитание, самовоспитание, педагогические условия.

Abstract

In the new social and economic conditions of the modern Russian society a person is getting increasingly active in self-development and self-actualization. Accordingly, it is becoming more important to prioritize the task of encouraging everyone to educate themselves and to increase individual responsibility. The article discusses the pedagogical conditions that are supposed to ensure the unity of self-education and self-development in professional training.

Index terms: competitive professional, student, subject, innovative sphere, self-development, self-education, pedagogical conditions.

Происходящие в настоящее время в российском обществе изменения предъявляют новые требования к каждой личности. На первый план выдвигается способность быть субъектом своего профессионального развития, самостоятельно находить решения социально и профессионально значимых проблем в условиях быстро меняющейся действительности. В новых социально-экономических условиях очень важно выдвигание на первый план задачи побуждения каждого человека к самовоспитанию и повышение индивидуальной ответственности за его результаты [2, 3]. К сожалению, отечественная педагогика и психология в последние годы не уделяют достойного внимания проблеме самовоспитания. Как справедливо замечает В.И.Андреев, «роль и значение

самовоспитания явно недооцениваются» [1, с.133].

Целью образования сегодня провозглашена подготовка конкурентоспособных, мобильных, востребованных на рынке труда специалистов. Достижение этой цели невозможно вне единства образования и самообразования, воспитания и самовоспитания обучающихся.

Сегодня каждый субъект образовательного процесса, будь то преподаватель или студент, должен осознать, что образование представляет собой не столько взаимодействие обучающегося с обучающим, сколько взаимодействие обучающегося с источником информации, в качестве которого может быть не только и не столько преподаватель.

Обучение и воспитание, составляющие основу образования, не могут быть эффек-

тивными, если не опираются на активность и самостоятельность самих обучающихся, на их самодисциплину, ответственность.

Воспитание и самовоспитание – процессы взаимно действующие, однако на практике это далеко не учитывается. Отсюда задача – переориентировать педагогическое мышление на необходимость обеспечения студентов в своем развитии.

Прежде всего, необходимо пересмотреть наше устоявшееся представление о воспитании как воздействии одних, пусть даже наилучшим образом подготовленных, на других.

Воспитание – это взаимодействие человека с совокупностью материальных и духовных элементов окружающей его действительности, условий общественной жизни, среды, являющихся средством накопления и поддержания его жизненных сил, необходимых для личностного и профессионального самоопределения, самореализации, становления.

Педагогическая сущность воспитания состоит в сознательном, организованном взаимодействии педагога и студентов, основанном на *стимулировании* активной деятельности студентов по овладению профессиональным и социальным опытом, ценностями, отношениями.

Психологическая – в *переводе внешнего* по отношению к личности опыта, знаний, ценностей, норм и правил *во внутренний психический план* личности, в её убеждения, установки, поведение, т.е. в *переводе студента из одного состояния в другое* (с позиции психологии воспитание есть процесс *интериоризации*).

Самовоспитание – сознательное и целенаправленное освоение человеком многообразного социального опыта, в том числе и профессионального, совершенствование себя в различных направлениях развития в соответствии с интересами личности и общества. Оно предусматривает:

– анализ собственной личности с помощью самонаблюдения, сравнения себя с другими, идеалом, в качестве которого

может быть модель конкурентоспособного специалиста, самооценки; видение качеств, которые необходимо развивать и совершенствовать; принятие решения о работе над собой;

– постановку цели и разработку программы деятельности – определение того, что, когда и как предстоит сделать, чтобы сформировать или совершенствовать одни (желательные) и устранять другие (нежелательные) качества, достичь намеченных целей и поставленных перед собой задач;

– собственно деятельность – учебную, познавательную, трудовую, профессиональную, эстетическую, физическую – по достижению поставленных задач, совершаемую с помощью волевого усилия над собой;

– саморегуляцию этой деятельности, предусматривающую самоконтроль, самоанализ, самооценку ее хода и результатов, а при необходимости и корректирование – уточнение целей и задач, поиск оптимальных средств и способов самоизменения.

В той или иной мере самовоспитанием занимается каждый человек. В соответствии с общественными требованиями каждый выбирает те или иные цели жизни, идеалы и развивает себя как личность, совершенствует свои природные задатки и способности, чтобы нормально жить и работать в обществе.

Движущими силами самовоспитания являются определенные противоречия. Во-первых, это противоречия между требованиями, предъявляемыми к студентам, и их реальным поведением. Осознавая требования общества, коллектива и видя, что его деятельность не соответствует им, человек вынужден изменить себя таким образом, чтобы соответствовать предъявляемым ему требованиям.

Во-вторых, это противоречия между желанием и неумением работать над собой из-за недостаточной требовательности к себе, слабости силы воли, незнания методики самовоспитания. Здесь многое зависит от соответствующей психолого-педа-

гогической подготовки к работе над собой, осуществить которую призваны педагоги.

В-третьих, это противоречия, проявляющиеся в несоответствии результатов поставленным целям и задачам самоизменения.

Например, студент строго и точно стремился выполнять намеченную программу своей жизнедеятельности, однако достигнутый результат оказался для него не таким, как ожидался. Это может отрицательно сказаться на его дальнейшей работе над собой, способствовать потере веры в свои силы.

В подобных случаях важно показать молодому человеку причины неудач, убедить в целесообразности многократного повторения действий, составляющих дело, за которое он взялся.

К сожалению, у многих студентов в силу недостаточного уровня развития самосознания имеет место несформированность регуляторных механизмов поведения, и потому они остаются объектами воспитания и внешних воздействий, не спешащими стать субъектами собственной жизни, что значительно затрудняет процесс их личностного и профессионального самоопределения.

Многие студенты характеризуются определенными отклонениями в развитии, проявившимися в прежние годы их жизни. У них наблюдается несоответствие содержания, средств, способов, этапов самовоспитания особенностям их возраста.

Вместо того, чтобы осознанно и целенаправленно заниматься самовоспитанием и проявлять другие элементы, характеризующие их зрелость, они во многом проявляют элементы самовоспитания, присущие более младшему возрасту, а в некоторых направлениях, напротив, стремятся утвердить себя средствами, используемыми людьми более старшего возраста (алкоголь, половая свобода и т.д.). Всё это и многое другое свидетельствует о том, что самовоспитание студентов не может, не должно быть процессом неуправляемым. Важнейшей задачей педагога становится

помочь студенту найти, сформировать цель самовоспитания, утвердиться в ней, наметить пути её достижения и реализовать их.

Безусловно, самовоспитание – личное дело каждого, сущность управления этим процессом должна заключаться в его стимулировании, создании определенных условий, обеспечивающих его эффективность. При этом под педагогическими условиями понимается совокупность объективных и субъективных факторов, необходимых для обеспечения взаимодействия всех субъектов образовательного процесса.

Первым наиболее общим педагогическим условием воспитания студентов должно быть **наличие в учебном заведении инновационной образовательно-воспитательной среды, способствующей самовоспитанию студентов.**

Инновационные преобразования во всех сферах общества порождают проблему подготовки кадров качественно нового уровня – личности активной, самостоятельной, творческой, способной развивать себя как субъект профессиональной деятельности.

Ориентация на данную тенденцию требует педагогического поиска инновационной модели профессиональной подготовки, обеспечивающей возможность приспособления содержания обучения и путей его усвоения к индивидуальным способностям студентов с учётом их интересов в профессиональном самоопределении и саморазвитии.

Одним из важнейших условий эффективности профессионального становления студента является создание в вузе особой инновационной среды, под которой мы имеем в виду совокупность необходимых интеллектуальных, организационно-управленческих, научно-методических, учебно-практических, материально-технических и других ресурсов и взаимосвязей между ними, обеспечивающих целенаправленное развитие учебного заведения как целостной педагогической системы.

Инновационная среда включает в себя обновление базовых компонентов образовательного процесса, создание благоприятной психологической атмосферы и реализацию инновационной управленческой политики, ориентированной на изменение ценностных ориентаций субъектов педагогического процесса (руководителей, педагогов, студентов, родителей, работодателей), задание новых образцов личностного поведения, целенаправленное развитие готовности к нововведениям.

К факторам инновационной среды относятся:

- преобладающий стиль руководства в образовательном учреждении;
- структура межличностных отношений в нём по вертикали и горизонтали;
- инновационная политика руководства;
- благоприятная психологическая атмосфера, предрасполагающая к творчеству и реализации инновационной управленческой политики, способствующая изменению ценностных ориентаций субъектов педагогического процесса (руководителей, педагогов, студентов, родителей, работодателей).

Вторым общим педагогическим условием стимулирования самовоспитания студентов является **развитие субъект-субъектных отношений преподавателей и студентов, обеспечивающих взаимосвязь воспитания и самовоспитания**. Это такие отношения, при которых каждый субъект воспитания осознанно включается в совместную деятельность.

В философском смысле субъект – это носитель осознанной активности, познающий и преобразующий внешний и внутренний мир в идеальной и предметно-практической деятельности (С.Л.Рубинштейн, Б.Г.Ананьев). Подлинный субъект полностью владеет структурой деятельности, в которой участвует, начиная от осознания ее мотивов и цели до получения результата и способности его оценить и откорректировать весь ход своих действий на основе рефлексии.

Согласно С.Л.Рубинштейну, все внешние воздействия преломляются через внутренние условия, «психическое состояние субъекта, через сложившийся у него строй мыслей и чувств» [4, с.226]. По С.Л.Рубинштейну, всякая эффективная воспитательная работа предусматривает «собственную нравственную работу воспитуемого, которая, естественно, завязывается в каждом сколько-нибудь вдумчивом и чутком человеке вокруг собственных поступков и поступков других людей... Успех работы по формированию духовного облика человека зависит от этой внутренней работы, от того, насколько воспитание оказывается в состоянии ее стимулировать и направить. В этом – главное» [4, с.138].

Воспитательные отношения в современной высшей школе в идеале мыслятся как субъект-субъектные или диалогические. Это равноправные отношения с сохранением свободы и независимости обеих сторон.

Реализация нравственного потенциала любой учебной дисциплины возможна во многом благодаря установлению субъект-субъектных отношений во взаимодействии преподавателя и студентов. Поэтому именно преподаватель призван формировать субъект-субъектные отношения со студентами. Без этого стимулировать их самовоспитание весьма сложно.

Для формирования субъект-субъектных отношений преподаватель призван создать для студентов такие условия, в которых они могли бы проявлять активную позицию, активное отношение к предмету взаимодействия.

Третьим общим педагогическим условием стимулирования самовоспитания студентов мы считаем **единство педагогической диагностики самовоспитания и самопознания студентов**.

Под педагогической диагностикой понимается распознавание состояния конкретного педагогического явления или процесса и причин, вызывающих это состояние. Диагностика самовоспитания студентов – это

изучение того, насколько осознанно и целенаправленно, разносторонне и активно, регулярно и успешно сами студенты развивают и совершенствуют свою личность, что побуждает их к этому и, напротив, что мешает этим заниматься. Диагностика самовоспитания позволяет педагогу проследить логику саморазвития каждого студента, определить содержание и способы своей деятельности по его стимулированию. Она позволяет осуществлять личностный подход к студентам, определять и применять по отношению к ним оптимальные стимулы, способствующие успешному индивидуальному саморазвитию каждого из них.

Однако как бы хорошо педагог не изучил каждого студента, не диагностировал процесс и результаты самовоспитания, оно немислимо, прежде всего, без того, чтобы каждый студент сам хорошо знал себя, свои достоинства и недостатки, а потому важнейшей задачей педагога, как на этапе диагностики самовоспитания, так и на всех других этапах его стимулирования, является стимулирование самопознания студентов. Изучая студентов, важно включать их самих в диагностический процесс.

Стимулирование самопознания – это уже переход от диагностики самовоспитания студентов к его стимулированию. Поэтому очень важно уже в процессе диагностики самовоспитания студентов, которая сама по себе – хотя бы они того или нет – способствует их самопознанию, побуждает задуматься о себе, оценить себя – стремиться и к тому, чтобы изучение студентами самих себя становилось все более осознанным, целенаправленным и систематическим.

Педагогическое стимулирование самопознания предусматривает:

- диагностику самовоспитания со стороны педагога;

- оценку студентов педагогом, доведение до них результатов диагностики их самовоспитания. Анализ поведения и деятельности студентов призван служить стимулом самопознания, но этот анализ должен быть объективным, доброжела-

тельным, направленным на то, чтобы помочь каждому студенту, внушить уверенность в своих силах;

- формирование у студентов установок на самопознание, предусматривающее в свою очередь их ознакомление с сущностью и значением самопознания в развитии личности, с его методикой;

- обучение основным правилам самопознания;

- организацию самопознания на практике.

Стимулированию интереса студентов к своей личности способствуют психологические знания, которые они получают из курса «Психология и педагогика» и с помощью самообразования. На кураторских часах и в процессе других форм общения со студентами полезно обсуждать такие понятия, как саморазвитие, саморегуляция, самовоспитание, самосовершенствование, самопознание, самосознание, самооценка, идеалы, интересы, мотивы, потребности, привычки, воля, убеждения, характер и т.п. Студентам, проявляющим повышенный интерес к своей личности, своим психологическим особенностям, можно рекомендовать специальную литературу.

Четвертым общим педагогическим условием стимулирования самовоспитания студентов сегодня является **наличие у них портфеля достижений (портфолио)**. Портфолио показывает цели и планы студента: кто он есть и кем он хочет стать. Цели портфолио:

- стимулировать студента больше размышлять над своей учебной работой и в институте и в повседневной жизни;

- помочь преподавателям (куратору) лучше понимать/видеть рост студента: духовный, интеллектуальный и практический, для того, чтобы иметь возможность эффективно помогать студенту и быть его наставником.

При анализе портфолио и студент, и преподаватель могут найти ответы на следующие вопросы:

– Какое было у студента видение будущей профессии, учебного процесса, когда он поступил в институт? Каково оно сейчас?

– Какие были цели у студента при поступлении в институт?

– Что студент узнал в институте, что помогло ему достичь целей, поставленных в контексте обучения?

– Что студент хочет сделать, чтобы улучшить свои слабые стороны и как администрация может помочь ему в этом?

В рамках создания инновационной образовательно-воспитательной среды, способствующей самовоспитанию студентов, в Зеленодольском институте машиностроения и информационных технологий (филиале) КНИТУ-КАИ на каждого студента с 1 курса заводится «Портфолио студента», в котором излагаются индивидуальные достижения, результаты самовоспитания, самосовершенствования и перспективы роста студента.

Портфолио показывает цели и планы студента: кто он есть и кем он хочет стать, становится инструментом обучения, который помогает студентам самостоятельно размышлять над своим интеллектуальным, духовным и профессиональным ростом, брать ответственность за свое обучение, развитие и применение в жизни тех знаний, которые они приобрели в годы учебы. В процессе работы над созданием портфолио у студента формируются:

- общеучебные умения (систематизация, обобщение, сравнение, классификация и др.);

- прогностические и проектировочные умения (выбор и формулирование целей, определение последовательности и результатов деятельности, планирование, выбор способов деятельности и др.);

- организационные (умение вести деловые записи, находить необходимые данные, использовать различные способы

работы с информацией и её источниками и т.п.) и др.

Помимо «Портфолио студента» в бумажном варианте целесообразно иметь и электронный вариант портфолио. В век информационных технологий и электронной коммуникации особенно важно, чтобы студенты развивали электронное, или онлайн-портфолио. Такой формат позволяет легко и эффективно общаться через Интернет с возможными работодателями. Подобное электронное портфолио может быть размещено как на персональном сайте, так и на сайте учебного заведения.

Практика показывает, что работа над портфолио формирует у студента навыки самопонимания и самооценки, открывая путь к постижению себя. Формирование портфеля достижений в разнообразных областях деятельности по окончании вуза становится основой его резюме, учитывается работодателем как значимый показатель выбора специалиста при приеме на работу.

Таковы некоторые наиболее общие педагогические условия, обеспечивающие единство воспитания и самовоспитания студентов как основу подготовки конкурентоспособных специалистов.

Литература

1. Андреев, В.И. Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности: Основы педагогики творчества / В.И. Андреев. – Казань: Изд-во Казан. ун-та, 1988. – 238 с.

2. Осипов, П.Н. Инновационная воспитательная деятельность в техническом вузе / П.Н. Осипов. – Казань: РИЦ «Школа», 2011. – 224 с.

3. Осипов, П.Н. Социальная ответственность, дисциплина и самодисциплина как средства формирования конкурентоспособных специалистов / П.Н. Осипов // Образование и саморазвитие. – 2010. – № 5. – С. 11-17.

4. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2001. – 720 с.

УДК 373.1

САМОАКТУАЛИЗАЦИЯ ЛИЧНОСТИ КАК РЕЗУЛЬТАТ ЕЕ АКТИВНОЙ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ШКОЛЬНЫЙ ПЕРИОД

В.Г. Каташев, Е.Г. Скобельцина

Аннотация

В статье представлены некоторые результаты исследования проблемы субъектного становления школьника в процессе познавательной деятельности.

Ключевые слова: субъектность школьника, актуализация опорных знаний, познавательная активность, усвоение учебного материала, познавательная самоактуализация личности.

Abstract

The paper sums up the outcomes of researching the issue of the formation of the subject in the student's cognitive activity.

Index terms: student as subject, updating reference knowledge, cognitive activity, mastering course content, cognitive self-actualization.

Самоактуализация личности как качество конструируется из несущих личностных особенностей человека. Об этом можно судить по признанным психологическим концепциям структуры потребностей человека, где обосновано их происхождение от инстинктов. Любое поведение человека диктуется его неудовлетворенными потребностями, которые в своем развитии сменяют одна другую. В этом ряду на начальной стадии развития человека важнейшее значение имеет потребность в безопасности, в последующем, на передний план выступают потребности в любви и оценки себя со стороны как значимой личности и, как венец, все возрастающая потребность в самоактуализации.

Здесь встает вопрос, может ли эта потребность развиваться спонтанно или ее необходимо развивать дидактическими средствами? Понятно, что вопрос риторический и ответ ясен, развитие в условиях специально организованного активного познавательного процесса будет оптимально эффективным.

Тогда, как может быть организован такой учебно-воспитательный процесс?

В дискуссиях по проблемам реформирования образования от законодателей и даже профессиональных педагогов часто можно услышать или прочитать в опреде-

лении стратегической задачи образования, что «знаниевый» подход устарел, он архаичен или просто плох потому, что служил дидактической основой обучения школьников в традиционной структуре урока. Проговаривают постоянно тезис о том, что главная задача школы научить ученика учиться, самостоятельно находить необходимую информацию, учить творчеству.

Другой расхожий тезис, любого ученика, даже начальной школы, необходимо воспринимать как субъекта учения, то есть равноправно участвующего в познавательной деятельности.

Так все-таки какова дидактическая сущность познавательного процесса школьника и его движения к субъектности и самоактуализации?

Чтобы ответить на этот вопрос, необходимо проанализировать процесс обучения в целом.

Итак, важнейшей частью урока является проверка домашнего задания. Это дает учителю, во-первых, возможность оценить качество усвоения пройденного на прошлом уроке учебного материала и, во-вторых, определить готовность ученика к усвоению нового. Здесь проявляются две дидактические проблемы:

первая – по бюджету времени урока учитель в состоянии проверить только реп-

продуктивный уровень усвоения учащимися пройденного на прошлом уроке учебного материала;

вторая – знания, полученные на прошлом уроке, не всегда являются опорными для нового учебного материала.

Как результат, учитель на уроке может работать только на репродуктивном уровне. Для организации работы учащихся на уроке активными методами учения необходим принципиально иной подход, дидактический смысл которого можно представить как поступательное движение процесса усвоения учащимися учебного материала от незнания к их пониманию, затем к запоминанию и к осознанию знания, но это возможно только при активной помощи учителя.

Проиллюстрируем это на примере организации обучения физике школьников лицея КФУ.

Многие явления природы, изучаемые в курсе физики и других предметов, объясняются на основе молекулярно-кинетической теории строения вещества. Что бы ученики в дальнейшем поняли сущность смачивания или диффузию они должны усвоить основные положения этой теории на уровне свободного их применения в понимании обозначенных явлений.

Как правило, учащиеся осознают основные положения этой теории только после неоднократного его повторения, а затем применения в типовой и не типовой ситуации. Только осознанность учащимися основных положений молекулярно-кинетической теории строения вещества позволяет в дальнейшем учителю конструировать познавательную деятельность на уроках, где они являются опорными, эвристическими или исследовательскими методами.

Исследования показывают, что без конкретных, осознанных учащимися опорных знаний новый учебный материал ими практически не усваивается. Происходит накопление у учащихся не понятой, формальной информации, которая в последующем приводит их к ошибочным умозаключениям.

Отработанный алгоритм схоластического мышления переносится и на профессиональную, и социальную деятельность человека. В этом случае развитие личности не может быть творческим и продуктивным, она, как правило, будет решать профессиональные и жизненные проблемы методом проб и ошибок. Такой подход к логике учебного процесса был оправдан, когда образовательная среда была откровенно слабой. Безграмотные родители, не достаточно профессиональные учителя, не достаток средств обучения обуславливали наиболее оптимальный в этих условиях субъект – объектный подход к процессу обучения. В условиях же полноценной образовательной среды объективно работает субъект – субъектный подход, но ученик субъектом учения становится только в процессе длительного тренажа мыслительной познавательной деятельности под руководством профессионального учителя.

Технология тренажа умственных действий учащихся при изучении программного учебного материала можно схематически описать следующим образом. Учитель, планируя следующий урок, ставит главную цель изучения нового материала, его понимание. Для этого он на предыдущем уроке выделяет время на актуализацию опорных знаний и дает домашнее задание на их проработку. На самом уроке учитель выявляет уровень усвоения опорных знаний и определяет их готовность к познавательной деятельности.

Такая работа может планироваться в несколько этапов, каждый из которых определяется возможностями учащихся к активной познавательной деятельности.

Как же можно расписать дидактическую инженерию процесса развития человека от объекта до субъекта учения под руководством учителя?

В самом общем виде такой инженеринг выглядит так:

Учитель начинает работу над содержанием учебного материала. К слову сказать, частные дидактики рассчитаны на объяснительно-иллюстративный тип обучения, для

проблемного же необходима тщательная подготовка учебного материала. Эта работа учителя ни как не регламентируется и материально не оценивается, что противоречит самому принципу инженерии. Такую работу учитель проводит только по собственной инициативе и за свой счет, правда такая работа свидетельствует о высокой квалификации учителя.

Итак, при подготовке учебного материала для актуализации опорных знаний учащихся учитель проводит анализ содержания нового учебного материала, вычленяет опорные и новые понятия, строит реальный или мысленный граф взаимозависимостей опорных, новых и последующих знаний.

Подбирает, а часто, разрабатывает систему задач, заданий, вопросов, направленных на осознание опорных для нового учебного материала знаний.

Учитель не может быть уверенным в готовности учащихся к познавательной деятельности как ее субъектов. Он предусматривает возможные варианты:

- Опорные знания учащимися не усвоены, они их узнают, но пересказать не могут, не знают алгоритма решения типовых задач. В этом случае учитель ориентируется на учащихся как объектов учения. Он строит жесткую логическую последовательность опорных и новых знаний. Актуализацию подчиняет четкому алгоритму. Каждый алгоритмический шаг свободно проверяется и по необходимости корректируется. На этапе объяснения нового материала учащиеся слушают, выполняют типовые задания. Познавательная самостоятельность низкая, методы обучения репродуктивные.

- Опорные знания учащимися усвоены на уровне понимания, они готовы к репродуктивной деятельности, такая ситуация предполагает актуализацию опорных знаний для показательного изучения нового материала, где учитель сам иллюстрирует образцы творческого мышления, логические ходы, объясняет алгоритмы решения сложных количественных и качественных задач.

Здесь учитель режиссирует переход учащихся к продуктивной познавательной деятельности. Необходимо отметить, что учащиеся заражаются красивой логикой познавательного процесса, что служит самым действующим мотивом учения.

- Опорные знания усвоены учащимися на уровне запоминания, они свободно их воспроизводят, выполняют типовые примеры, задачи. Это дает учителю возможность строить систему актуализации опорных знаний учащихся на основе творческих алгоритмов, побуждать к осознанному применению опорных знаний в нетиповой, неожиданной ситуации. Тогда этап изучения нового материала учитель уже планирует с большей долей познавательной самостоятельности учащихся. Они сами позиционируются как субъекты учения.

- Опорные знания учащимися осознаны, они ими свободно оперируют в различных ситуациях, являются ориентиром в умственных действиях. Умения сформированы. Учащиеся и умственно и психологически готовы к активной познавательной деятельности. Задача учителя в этой ситуации подготовить учебный материал для самостоятельного учебного исследования учащимися и суметь красиво оценить творческую активность учащихся на финише познавательного процесса. В этом случае учащиеся становятся активными, требовательными субъектами познавательной деятельности.

Итак, учитель подготовил содержание учебного материала к предъявлению учащимся. Следующий технологически важный этап, подготовить учащихся к его усвоению. В дидактике такой процесс получил название актуализации необходимых для усвоения нового материала опорных знаний. Эта работа, в зависимости от познавательных целей, должна проводиться в несколько этапов и на разных уровнях. В каждом случае актуализация будет иметь свои особенности.

Первый этап, как правило, соответствует и первому уровню. Учитель предъявляет

учащимся систему опорных знаний, которые они изучали в разное время на предыдущих уроках. Посредством опроса, выполнения простых типовых заданий учитель выясняет, как они его понимают. Параллельно, по мере необходимости, организует их деятельность по доведению его усвоения до уровня понимания. В этот период учитель не просто помогает их понять, он показывает, как эти знания систематизируются, где они применяются, почему они являются опорными для нового знания.

Такой вариант актуализации позволяет изучение нового материала в рамках объяснительно-иллюстративного типа обучения.

Следующий этап актуализации проводится на втором уровне, технологический смысл которого заключается в тренаже опорных знаний и умений. Учитель проводит опрос, некоторые учащиеся выполняют индивидуальные задания, остальные работают по карточкам и т. п. Вся работа ведется на репродуктивном уровне. Уверенность учителя в свободном владении учащимися опорными знаниями при решении типовых задач расширяет его возможности использовать на уроке, при изучении нового материала, элементы методов эвристического уровня.

Третий этап предполагает еще более высокий уровень актуализации, где учитель, уверенный в готовности учащихся применять опорные знания при решении типовых заданий, предлагает им количественные и качественные задачи как теоретического так и практического плана. Убедившись в умении учащихся применять опорные знания в любой ситуации, учитель предлагает им совместное учебное исследование нового материала. Таким образом, ученики выходят на познавательную деятельность уже как ее субъекты.

Возможен и еще более высокий уровень актуализации опорных знаний, но это будет четвертый этап. Учитель, высоко оценивая учеников как субъектов познавательной деятельности, предлагает им самосто-

ятельно, по уже знакомому им алгоритму построить мысленный граф нового знания, выбрать необходимые и достаточные опорные знания, подобрать и решить задачи повышенной трудности. Энтузиазм учащихся к такой актуализации будет свидетельствовать об их претензии на самостоятельную исследовательскую познавательную деятельность при изучении нового материала, но анализ результативности урока все равно принадлежит учителю.

Периодическая самостоятельная актуализация опорных знаний учащимися в учебном процессе в конечном итоге переходит в навык и переносится на любую деятельность, она становится его потребностью и, можно утверждать, становится качеством личности.

В конечном итоге инженерия разработки урока отражается в поурочном плане или конспекте учителя.

Учителю можно предложить три конструкта поурочного плана:

– *первый*. Учитель – молодой специалист. Подробный конспект урока, описывается деятельность учителя и прогнозируемая деятельность учащихся. Дается детальный алгоритм организации всего познавательного процесса от постановки целей урока, возможных методов, оборудования до подведения результатов учебной деятельности учеников;

– *второй*. Опытный учитель разрабатывает примерную конструкцию урока со своей ориентировочной деятельностью и предполагаемой деятельностью учащихся. Обозначаются варианты проблемных ситуаций. Учитель по ходу урока может менять стратегию в зависимости от познавательной самостоятельности учеников;

– *третий*. Учитель определяет принципиальную схему познавательного процесса, ориентируясь на высокую учебную мотивацию учащихся и их познавательную самостоятельность.

Предлагаемые конструкты поурочных планов используются учителями в зависимости от их профессионализма, и можно

утверждать, что становление учащихся как субъектов познавательной деятельности может происходить только в хорошо организованной познавательной среде.

Подводя итог предлагаемого технологического процесса подготовки урока можно сделать несколько постулатов:

- процесс учения – самый сложный и трудоемкий вид деятельности. Недаром, в народе популярна интерпретация поговорок «ученье свет, а неученых тьма»;

- процесс перехода учащихся от объектов учения к субъектам достаточно сложен и наиболее оптимально проходит под руководством только высокопрофессионального учителя;

- осознание учащимся себя как субъекта познавательной деятельности вносит в его жизнь совершенно иные жизненные ценности. Происходит перенос навыков логического мышления на любые деятельности, он становится более самостоятельным в жизни, ставит перед собой реальные цели и стремится к их достижению.

Таким образом, актуализация опорных знаний учителем формирует у учащихся опыт самоактуализации не только опорных учебных знаний, но и решений в последующем своих социальных проблемных ситуаций.

Итак, самоактуализация человека, его субъектность как качества личности могут быть приобретены им при следующих условиях:

В процессе обучения учитель показывает учащимся, как актуализируются опорные (необходимые) знания до уровня их осознания и как они используются в познавательной деятельности. В этот период учащиеся выступают как объекты обучения. В ходе непрерывной познавательной

деятельности учащиеся осваивают алгоритмы, во-первых, актуализации необходимых знаний и, во-вторых, понимают что надо сделать для их осознания.

При выполнении дидактических процедур актуализации опорных знаний должен работать принцип необходимости и достаточности. То есть, в этой части можно согласиться, что лишние знания мышлению не научают. Здесь работает другой принцип – лучше меньше да лучше.

Субъектом учения школьник становится тогда, когда в его умственном арсенале накапливается необходимое и достаточное количество усвоенных на уровне осознанности знаний. Это дает ему возможность свободного их применения в любых, даже творческих ситуациях. Именно, такая субъектность школьника характеризует качество обучения.

И наконец, освоенные алгоритмы субъектной деятельности школьника в процессе учения с большой долей вероятности гарантируют в последующей жизни его способность к самоактуализации как в профессиональной, так и социальной жизни.

Литература

1. *Каташев, В.Г.* Актуализация знаний учащихся в процессе обучения физике: учеб. пособие / В.Г. Каташев. – Казань: Изд-во КГПИ, 1989. – 120 с.
2. *Каташев, В.Г.* Профессиональное самосознание учащихся: дидактический аспект / В.Г. Каташев. – Казань: Изд-во КГУ, 1994. – 103 с.
3. *Маслоу, А.* Новые рубежи человеческой природы / А. Маслоу. – М., 1999. – 425 с.
4. *Махмутов, М.И.* Проблемное обучение / М.И. Махмутов. – М.: Высшая школа, 1991. – 224 с.

УДК 37.036.5

ФОРМИРОВАНИЕ ОПЫТА САМООЦЕНКИ ТВОРЧЕСКИХ ДОСТИЖЕНИЙ У ПОДРОСТКОВ (на примере детской художественной школы)

А.В. Филимонова

Аннотация

В статье выявлена специфика формирования опыта самооценки творческих достижений у подростков в детской художественной школе. Особое внимание уделено критериям сформированности опыта самооценки творческих достижений. Рассмотрены педагогические условия формирования самооценочного опыта и степень участия педагога в этом процессе.

Ключевые слова: самооценка, оценочный процесс, художественно-изобразительная деятельность, рисунок, художественно-изобразительные способности.

Abstract

The article reveals the peculiarities of teenager self-assessment at secondary-level art schools. Special attention is paid to the criteria of experience formation, while assessing one's own creative work. We also look at the pedagogical conditions of the experience of self-assessment and the extent of instructor participation in this process.

Index terms: self-assessment, assessment as process, artistic work, drawing, artistic and graphic abilities.

Основной задачей образования является формирование активной творческой личности. Личность формируется в деятельности, одним из ключевых факторов её развития является самооценка. По мнению психологов Л.В.Бороздиной [2], А.В.Захаровой [4], Е.В.Зинько [5] развитие самооценки наиболее интенсивно протекает в подростковом возрасте, и её роль в формировании личности в целом возрастает. Однако в силу возрастных особенностей подросток не всегда ориентирован на познание себя и оценку своих возможностей. Испытывая объективные и субъективные трудности, он остро нуждается в целенаправленной педагогической поддержке, стимулировании личностного развития и помощи в профессиональном самоопределении. Обучение и развитие одарённых детей составляет идеальную модель творческого развития человека. Особое место в этом принадлежит дополнительному образованию, в частности – детским художественным школам. Одной из главных задач деятельности детских художественных школ является создание условий для развития художественно-изобразительных

способностей одарённых детей. Структура способностей, предложенная исследователями в области изобразительного искусства В.И.Кириенко [7], А.А.Мелик-Пашаевым [13] и В.С.Кузиным [10] состоит из ведущих (основных) и опорных (вспомогательных) свойств. Ведущими свойствами способностей являются: свойства художественного мышления и творческого воображения, обеспечивающие создание оригинальной композиции; свойства зрительной памяти, обеспечивающие яркие зрительные образы в сознании; эстетические чувства, эмоциональное отношение к воспринимаемому и изображаемому явлению; наличие художественного вкуса; наличие потребности в художественном творчестве; наличие волевых качеств – готовности выражать и отстаивать свою творческую позицию. К вспомогательным свойствам художественно-изобразительных способностей относятся: способность целостно воспринимать предметы и явления; способность остро чувствовать вертикальные и горизонтальные направления; способность к точной оценке пропорций предметов; способность к оцениванию «светлотных» отношений

между предметами; способность к оценке перспективных сокращений; способность к цветовосприятию; зрительная память.

Проблеме изучения условий развития способностей посвящены исследования Е.И. Коротеевой, В.И. Кириенко, Б.М. Теплова, Л.С. Рубинштейна. Б.М. Теплов [16] считал, что способности проявляются и развиваются только в той деятельности, которая требует соответствующих способностей. В.И.Кириенко обращал внимание на то, что художественные способности могут развиваться не только в изобразительной деятельности, но и в других видах деятельности [7]. Мы поддерживаем позицию Е.И.Коротеевой считающей, что «способности развиваются и создаются в деятельности и зависят не только от внутренних возможностей человека, но и от внешних условий, в качестве которых выступает обучение и воспитание»[17].

Основная идея нашего исследования состояла в том, что на развитие художественно-изобразительных способностей влияет не только художественно-изобразительная деятельность, но и целенаправленная педагогическая деятельность по формированию в подростковом возрасте опыта самооценки творческих достижений. Объектом исследования стал процесс формирования творческого потенциала личности подростка в учреждении дополнительного образования и такой его значимый аспект как оценочный процесс в художественно-изобразительной деятельности, предметом исследования – педагогические условия формирования опыта самооценки результатов изобразительной деятельности (творческих достижений). Было выдвинуто предположение, что формирование опыта самооценки творческих достижений в детской художественной школе будет эффективным, если в процессе обучения создавать педагогические условия для:

– выработки эталонов и определения идеального уровня качества результатов художественно-изобразительной деятельности;

– определения субъективных координат опыта самооценки творческих достижений;

– становления личностных смыслов, изменяющихся в ходе индивидуального опыта самооценки.

А.И.Липкина [12] выделила следующие условия эффективного формирования самооценки учащегося: включение подростка в оценочный процесс через организацию сравнительного анализа своей работы с работами других учеников; становление рефлексивности, которое проявляется в умении анализировать собственные действия на основе эталонов; общение, в котором задаются формы и содержания оценок. На основе этих позиций, а также исследований А.О.Барща [1] и Ю.А.Полуянова [14] в области методики обучения изобразительному искусству, нами были определена структура педагогических условий для формирования опыта самооценки творческих достижений:

– система ситуаций для осуществления критического анализа учебного рисунка как результата художественно-изобразительной деятельности: «Текущий просмотр», «Итоговый просмотр», «Самоопределение»;

– система ситуаций для применения подростками критериев оценки результатов художественно-изобразительной деятельности: «Ранжирование», «Самоопределение», «Аргументирование»;

– система ситуаций для стимулирования потребности подростка в художественно-изобразительной деятельности: «Самовывдвижение», «Презентация», «Самопрезентация», «Школьный конкурс». Специфику создания педагогических ситуаций мы представили в виде табл. 1.

Обучение изобразительной деятельности имеет свою специфику. Г.В.Беда [2] считает, что обучение живописи и композиции даёт хорошие результаты только в том случае, если учащиеся имеют элементарные знания, навыки и умения в рисунке. Именно поэтому в детских ху-

Таблица 1

**Система педагогических ситуаций по формированию опыта самооценки творческих достижений
у подростков в детской художественной школе**

Педагогическая ситуация	Варианты сценария педагогической ситуации	Психологический конфликт ситуации
Текущий просмотр	Педагог предлагает учащимся сравнить оценки, которые они поставили за учебные работы с его оценкой	Между собственной оценкой и оценкой «значимых других»
Итоговый просмотр	Педагогический просмотр дает оценку учебных работ, отобранных подростком для просмотра. Оценка подростка отличается от текущей оценки педагога	Между внешней оценкой «значимых других» и собственной оценкой
Самоопределение	Подросток самостоятельно выбирает лучшие работы для итогового просмотра из всех, выполненных за текущий период	Между собственной оценкой и эталоном
Ранжирование	Подростку предлагается оценить учебные работы группы и выделить среди них самую лучшую и самую неудачную по возрастанию от № 1	Между субъективной оценкой личности и объективной оценкой результатов
Аргументирование	Педагог просит подростка аргументировать оценку своего учебного рисунка	Между внешней оценкой «значимых других» и собственной оценкой
Презентация	Педагог предлагает учащимся выполнить домашнее задание, самостоятельно выбрав тему и технику исполнения. За эту работу учащиеся получают отметку, которая может повлиять на итоговую отметку за учебный год	Между наградой и сложностью задания для достижения награды
Самопрезентация	Педагог предлагает подросткам выполнить летом самостоятельное задание. Педагог отмечает, что летнее задание не будет оцениваться, но учащиеся, выполнившие его, могут сделать в школе персональную выставку этих работ	Между наградой и сложностью задания для достижения награды Между потребностями и усилиями для осуществления цели
Школьный конкурс	Подросток участвует в школьном (обязательном для всех учащихся) этапе городского конкурса. Он может занять призовое место, которое даст ему возможность участвовать в следующем более сложном и ответственном этапе. Подросток должен сам принять решение о дальнейшем участии в городском конкурсе	Между уровнем цели действия и уровнем предыдущего выполнения
Самовывыживание	Педагог предлагает подросткам принять самостоятельное решение об участии в городском конкурсе	Между наградой и сложностью задания для достижения награды

дожественных школах рисунок является основной дисциплиной. После изучения исследований по проблеме преподавания рисунка в детских художественных школах нами были систематизированы знания и навыки, которые приобретает подросток в процессе обучения художественно-изобразительной деятельности [1, 8, 9]. Это – навыки практического владения методами

наблюдения и сравнения, анализа рисунка, визирования, обрубки формы, цветовых и тональных отношений; практические навыки компоновки рисунка; навыки последовательного (поэтапного) ведения рисунка и владение техническими средствами рисования [9].

На основе вышеперечисленного в рамках нашего исследования были определе-

ны группы критериев сформированности опыта самооценки творческих достижений:

– *когнитивная*: знание критериев и применение опыта оценки результатов художественно-изобразительной деятельности;

– *практическая*: умения, опыт и навыки анализа художественно-изобразительной деятельности и её результатов;

– *мотивационная*: ценность художественно-изобразительной деятельности и потребность в ней.

Исследовательская работа проводилась в учреждении дополнительного образования-детской художественной школе г. Волжского с 2000 по 2009 годы, в ней участвовало более 100 учащихся. В ходе опытной работы были установлены показатели критериев сформированности опыта самооценки творческих достижений у подростков:

– *знание критериев и применение опыта оценки художественно-изобразительной деятельности*: владение различными способами оценивания учебного рисунка, частота совпадения собственной оценки учебной работы с оценками «значимых других», форма оценочных суждений о качестве рисунка;

– *умения, опыт и навыки анализа художественно-изобразительной деятельности*: степень последовательности ведения учебного рисунка, аргументированность суждений о законченности рисунка;

– *ценность художественно-изобразительной деятельности и потребность в ней*: характер мотивации к художественно-изобразительной деятельности, форма проявления потребности в художественно-изобразительной деятельности [14, 15].

На основании этих показателей, в процессе создания педагогических ситуаций были установлены уровни сформированности опыта самооценки творческих достижений: *подготовительный, базовый, оптимальный*.

Находясь на *подготовительном уровне* сформированности опыта самооценки творческих достижений, подросток владе-

ет только натурно-нормативным способом оценивания учебных рисунков – сравнивает свой рисунок с образцом (натурой) или эталоном (хорошо выполненной учебной работой). Его оценка рисунка носит эмоциональный характер: «нравится – не нравится», «красиво – не красиво», «чисто – грязно». Собственная оценка у подростка еще не всегда совпадает с оценкой «значимых других» (педагога). Работа над учебным рисунком ведется им не последовательно и завершается только после рекомендации педагога. У подростка присутствует внешняя мотивация к художественно-изобразительной деятельности, которая выражается в участии в выставках и конкурсах по инициативе педагога. Домашние работы подросток выполняет эпизодически, что позволяет говорить о слабой потребности в художественно-изобразительной деятельности.

Базовый уровень сформированности опыта самооценки творческих достижений характерен следующими признаками. Помимо натурно-нормативного способа оценивания подросток владеет нормативно-сопоставительным способом: он способен оценить свою работу относительно работ других учащихся. Его собственная оценка часто совпадает с оценкой педагога и педагогического просмотра. Просмотр – это специфическая, профессиональная форма организации оценочного процесса в учебных учреждениях художественного образования. Такая форма оценивания позволяет учащемуся получить возможность видеть свой рисунок, сравнивая его с другими, позволяет оценивать его положительные и отрицательные качества [6, 8]. Однако подросток еще не может аргументировано судить о законченности учебного задания. Его оценки ещё носят эмоциональный характер, но в речи уже присутствуют профессиональные термины: «компоновка», «построение», «объем предметов». Учебный рисунок подросток ведёт последовательно на этапах компоновки и объемно-пространственного реше-

ния, однако работу завершает не самостоятельно, а после консультации с педагогом. У подростка присутствует внутренняя мотивация к художественной деятельности, выражающаяся в участии в конкурсах по личной инициативе. Потребность в изобразительной деятельности выражается в форме систематического выполнения учебных домашних работ.

Находясь на *оптимальном уровне* сформированности опыта самооценки, подросток владеет сопоставительно-личностным способом оценивания – он оценивает результаты своей работы в процессе личностного развития. Он самостоятельно отбирает работы для просмотров, выставок и конкурсов. При оценивании рисунка подросток использует такие профессиональные термины как «завершенность», «законченность», «цельность-дробность» рисунка. Учебная работа ведется последовательно на всех этапах и соответствует требованиям учебного уровня. Подросток самостоятельно принимает решение о завершении рисунка. Он участвует в выставках и конкурсах по личной инициативе, эпизодически выполняет самостоятельные творческие работы.

Немаловажным аспектом в формировании опыта самооценки творческих достижений является степень участия педагога в этом процессе. Для подростка, находящегося на *подготовительном уровне*, педагог создает ситуации, провоцирующие действия самооценки – «Текущий просмотр», «Аргументы», «Школьный конкурс», «Презентация». Он отбирает работы учащихся на просмотр, определяет и объясняет им критерии оценки работы. Рекомендует учащемуся работу к завершению, организует поэтапный самоконтроль учащегося и управляет им на всех этапах контроля. Педагог задает темы для самостоятельных домашних работ и выдвигает кандидатуру учащегося на конкурсы и выставки.

Подростку, находящемуся на *базовом уровне* педагог создает ситуации, побуждающие к обоснованию самооценочных

действий – «Аргументы», «Самоопределение», «Итоговый просмотр», «Ранжирование», «Самовыдвижение». Он руководит деятельностью подростка по отбору работ на просмотр, а также создает ситуации, побуждающие учащегося к самостоятельному завершению работы. Педагог осуществляет наблюдение за поэтапным самоконтролем учащегося и побуждает подростка к самовыдвижению на конкурс или выставку, постепенно передает ему инициативу по выбору тем самостоятельных творческих работ.

Для подростка, перешедшего на *оптимальный уровень* сформированности опыта самооценки творческих достижений, педагог является консультантом при отборе работ на просмотр или конкурс. В случае необходимости он создает ситуацию, побуждающую к осуществлению действий самооценки – «Самопрезентация», «Самовыдвижение». Также педагог является экспертом учащегося в ситуации самовыдвижения учащегося на конкурс и консультирует его в процессе оценивания самостоятельных творческих работ.

В результате исследования мы подтвердили наше предположение, что у подростков с оптимальным уровнем сформированности опыта самооценки творческих достижений художественно-изобразительные способности развиты лучше, чем у подростков с подготовительным уровнем. Это выражалось не только в высоком уровне художественных умений и навыков этих учащихся, их победах в художественных конкурсах, проведении персональных выставок, но и в их личной заинтересованности в изобразительной деятельности, в выборе будущей профессии. Большинство этих подростков поступили в средние и высшие художественные учебные учреждения и продолжают активно заниматься творческой деятельностью: участвуют в выставках, организуют художественные акции.

Совершенствуя свои навыки анализа результатов художественно-изобразительной деятельности, приобретая потребность

в этой деятельности, подросток не только развивает свои способности, он продвигается от первых результатов художественно-изобразительной деятельности к высоким творческим достижениям. Создание педагогических условий, формирующих опыт самооценки творческих достижений, открывает в педагогике новые возможности в развитии творческой личности.

Литература

1. Барщ, А.О. Рисунок в средней художественной школе / А.О. Барщ. – М.: Искусство, 1957.
2. Беда, Г.В. Основы изобразительной графики / Г.В. Беда. – М.: Просвещение, 1981.
3. Бороздина, Л.В. Теоретико-экспериментальное исследование самооценки: дис. ... д-ра психол. наук / Л.В. Бороздина. – М., 1999.
4. Захарова, А.В. Структурно-динамическая модель самооценки / А.В. Захарова // Вопросы психологии. – 1989. – № 3. – С. 6-14.
5. Зинько, Е.В. Соотношение характеристик самооценки и уровня притязаний / Е.В. Зинько // Психологический журнал. – 2006. – Т.27, № 4. – С.15-25.
6. Иванова, О.Н. Формирование опыта творческой деятельности учащихся (на материале учреждений дополнительного образования): дис. ... канд. пед. наук / О.Н. Иванова. – Саратов, 2003.
7. Кириенко, В.И. Психология способностей к изобразительной деятельности / В.И. Кириенко. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1959.
8. Колесникова, Т.И. Педагогическая оценка рисунков с натуры в 1-4 классах детской художественной: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Т.И. Колесникова. – М., 1987.
9. Кравченко, С.Н. Взаимосвязь обучения рисунку и живописи учащихся старших классов в школах с углубленным изучением предметов художественно-эстетического цикла: дис. ... канд. пед. наук / С.Н. Кравченко. – М., 2005.
10. Кузин, В.С. Психология: учебник / В.С. Кузин. – М.: АГАР, 1997. – 304 с.
11. Лейтес, Н.С. Психология одаренности детей и подростков: учеб. пособие / Н.С. Лейтес, Ю.Д. Бабаева, Т.М. Марютина и др.; под общ. ред. Н.С. Лейтеса. – М.: Академия, 2000.
12. Липкина, А.И. Критичность и самооценка в учебной деятельности / А.И. Липкина, Л.А. Рыбак. – М.: Просвещение, 1968.
13. Мелик-Пашаев, А.А. Психологические основы способностей к художественному творчеству: автореф. дис. ... д-ра психол. наук / А.А. Мелик-Пашаев. – М., 1994.
14. Полуянов, Ю.А. Соотношение учебной деятельности и творчества детей на занятиях изобразительным искусством / Ю.А. Полуянов // Вопросы психологии. – 1995. – № 4. – С. 94-104.
15. Сериков, В.В. Образование и личность: теория и практика проектирования педагогических систем / В.В. Сериков. – М.: Логос, 1999.
16. Теплов, Б.М. Избранные труды / Б.М. Теплов. В 2-х т. Т.1. – М.: Педагогика, 1985.
17. Коротеева, Е.И. Способности как актуальная проблема современной психолого-педагогической науки / Е.И. Коротеева // Педагогика искусства: сетевой журнал. 2010. № 4. 1.URL <http://www/art-education.ru/AE-magazinn>.

УДК 372.881.1:378.1

РАЗВИТИЕ СТРЕМЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ К ИХ ТВОРЧЕСКОМУ САМОРАЗВИТИЮ И СОДЕЙСТВИЕ ИМ СО СТОРОНЫ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Е.В. Дорофеева

Аннотация

Развитие стремления студентов к их творческому саморазвитию – одна из главных задач на занятиях по иностранному языку. Творческое саморазвитие направлено на интенсификацию и повышение эффективности процессов «самости», среди которых системообразующими являются самопознание, творческое самоопределение, самоуправление, творческая самореализация и самосовершенствование личности. Чтобы механизмы «самости» сработали в процессе изучения иностранного языка на занятиях со студентами, преподаватель со своей стороны должен содействовать этому процессу благодаря использованию различных форм, методов и средств обучения.

Ключевые слова: творческое саморазвитие, самопознание, творческое самоопределение, самоуправление, творческая самореализация, самосовершенствование, самовоспитание.

Abstract

Development of students' aspiration to their creative self-development is one of the main tasks at the foreign language lessons. Creative personal development is aimed at intensification and efficiency increase of processes of «self». These are self-knowledge, creative self-determination, self-government, creative self-realization and self-improvement of the person. To make «self» work in the course of learning at the foreign language lessons the teacher, for his/her part, should support this process using various teaching forms, techniques, methods and tutorials.

Index terms: creative self-development, self-actualization, creative self-determination, self-government, creative self-actualization, self-improvement, self-education.

Развитие стремления студентов к их творческому саморазвитию и содействие им со стороны преподавателей – одна из основополагающих задач при реализации курса занятий по иностранному языку.

Переход к педагогической ценности саморазвития студента и преподавателя, является сегодня формулой педагогики высшей школы. Именно в студенческом возрасте проявляется способность к рефлексии – знанию о границе собственных знаний и умению выходить за эти границы, а преобразующая активность студента протекает в виде умственных действий, поиска наиболее рациональных и эффективных способов достижения намеченных результатов [8, с.1].

Концептуальная основа обучения творческому саморазвитию строится на философии «самости» (самопознания, самоопределения, самоактуализации, свободы

творчества, самосовершенствования, самореализации), находит своё выражение в работах В.Андреева [4], М.Бахтина [5], Н.Бердяева [6], А.Маслоу [11], К.Ушинского [15] и др.

Сущностное определение понятия «творческое саморазвитие» раскрывается в работе В.Андреева, которое он определяет как особый вид творческой деятельности субъект-субъектной ориентации, направленной на интенсификацию и повышение эффективности процессов «самости», среди которых системообразующими являются самопознание, творческое самоопределение, самоуправление, творческая самореализация и самосовершенствование личности [4, с. 10].

Иными словами, саморазвитие может представлять собой количественные, либо принципиально качественные изменения на основе созидательной творческой деятельности, направленной на поиск ори-

гинальных творческих идей и решений по изменению самого себя [3, с.489].

Перечень процессов «самости», как считает В.Андреев, можно продолжить, но все они, так или иначе будут являться элементами названных выше крупных, наиболее значимых и системообразующих структурных единиц, так, например, в самопознание, как его составляющие элементы, входят самоосознание, самонаблюдение, самоанализ и т.д. [3, с.488].

Весь процесс воспитания необходимо строить так, чтобы он активизировал и интенсифицировал в личности все процессы «самости», в результате чего, у личности формировалась бы «Я-концепция» творческого саморазвития, строящаяся на самосознании «Я-прошлого», «Я-настоящего», «Я-будущего», а в конечном счёте вырисовывалась бы в измерении «Я-реального» и «Я-идеального» [3, с.116, 298].

В контексте нашей работы представляется чрезвычайно важным, чтобы механизмы «самости» сработали в процессе изучения конкретных дисциплин, в нашем случае, на занятиях по иностранному языку, а преподаватели со своей стороны, смогли бы этому содействовать благодаря использованию различных форм, методов и средств обучения, которые были бы направлены не только на овладение знаниями в области иностранного языка, на развитие способностей студентов, связанных с творческим мышлением, воображением, фантазией, интеллектом, но и на развитие способности личности студента к саморазвитию.

Способность личности к саморазвитию представляет собой интегративную характеристику личности, которая охватывает самопознание, самоуправление, творческое самоопределение, самообразование, самовоспитание, которые проявляются с учётом тех новых целей и творческих задач, возникающих перед личностью в её жизнедеятельности. Способности к саморазвитию, как считает В.И.Андреев, выполняют несколько функций. Во-первых, спо-

собности к саморазвитию выступают как качества личности, которые могут иметь весьма разный уровень развития. Во-вторых, сам процесс саморазвития, осознанное движение личности к своему идеалу выступает как цель и даже смысл жизни [2, с.5].

На занятиях по иностранному языку представляется возможным развивать способность студентов к саморазвитию с помощью вовлечения их в различные виды деятельности, убеждённости студентов в необходимости саморазвития и умелой организации учебного процесса, с помощью использования различного рода *самостоятельных работ*, содействующих, развитию проявлений самостоятельности студентов, которая выражается в самоорганизованности, самодисциплине, самообразовании, самовоспитании. Развитие самостоятельности приобретения знаний, умений, навыков – это, прежде всего, формирование у студентов умений и навыков самостоятельной умственной деятельности, что выражается в умении самостоятельно воспринимать, усваивать и осмысливать изучаемый материал и избирательно использовать его в решении новых задач. Безусловно, решающая роль в этом случае принадлежит *собственным действиям студентов*, в результате которых у них и развиваются различные навыки и способности, в том числе и творческие. С.Рубинштейн по этому поводу пишет: «Способности человека – это снаряжение, которое выковывается не без его участия» [13, с.547].

У студентов, таким образом, вырабатывается внутренняя потребность в постоянном накоплении и совершенствовании знаний. Известно, что знания, добытые самостоятельно, на более длительное время остаются в памяти, чем знания, полученные в готовом виде, при этом самостоятельная работа даёт студентам больше морального удовлетворения, чем восприятие готовой информации.

Развивая стремление у студентов к их творческому саморазвитию в процессе

обучения иностранному языку, преподаватель должен, прежде всего, содействовать развитию у них *самопознания* и всех его составляющих элементов (самонаблюдение, самоанализ, самосознание).

Самопознание, как один из процессов «самости», является исходным моментом и основой существования самосознания, его результатом служит знание индивида о себе. С точки зрения И. Кон, самопознание – особый познавательный процесс, объектом которого является сам субъект [10, с. 179].

На занятиях по иностранному языку мы стараемся содействовать углублению *самопознания* студентов с помощью применения тестовых заданий, раскрывающих уровни развития знаний, умений, творческих способностей (к иностранному языку), а также личностных качеств студентов; побуждения студентов к осмыслению своих достоинств и недостатков, сильных и слабых качеств с помощью диалога, беседы; побуждения студентов к самостоятельному нахождению собственных ошибок как в речевой, письменной деятельности, так и в поведении, их анализу и осмыслению и др.

В процессе обучения иностранному языку преподавателю, безусловно, очень важно содействовать развитию у студентов всех составляющих элементов самопознания, но наиболее значимым моментом для нас является формирование у студентов *способности к самоанализу*, т.е. *рефлексии*, а именно, личностной рефлексии, которая способствует такому самоанализу человека, когда учитываются потребности и переживания других людей, она играет существенную роль в развитии самосознания и общения, способствуя взаимопониманию людей [9, с. 43]. В результате этого процесса самооценка себя непосредственно воздействует на формирование таких качеств, как самоуважение, уверенность в себе или, наоборот, неверие в свои силы и возможности и т.д. А эти качества во многом определяют успешность деятельности студентов, раскрытие их способностей, *творческую самореализацию*. На основе

самосознания и самооценки студентов в процессе деятельности у них формируются такие важные качества как критичность ума, самостоятельность, позволяющая им правильно планировать и осуществлять свою деятельность.

Творческое самоопределение осуществляется на занятиях по иностранному языку путём предоставления студентам задач и заданий по выбору, индивидуализации обучения (путём индивидуальных самостоятельных работ), организации учебно-творческих видов деятельности с учётом их интересов и склонностей.

Процесс *самоуправления* на занятиях по иностранному языку связан у студентов с самоуправлением учебной деятельностью и самостоятельной работой. Среди основных компонентов здесь можно выделить следующие: целеполагание, планирование, самоорганизация, самоконтроль. При выполнении тех или иных видов работ студентам очень важно осознать, с какой целью они выполняются, научиться самому ставить цели и сроки их выполнения и добиваться поставленной цели во что бы то ни стало, проявляя тем самым свою целеустремлённость. Выполняя то или иное задание, не менее важно для студентов уметь планировать свою работу, учитывая время, устанавливая сроки её выполнения. Для того чтобы вовремя выполнить работу, студенту необходимо самоорганизовать себя: приступить к выполнению, сосредоточиться на главном, постоянно «подгонять» себя, давая тем самым себе самоприказ, что работу нужно выполнить до конца, а затем проверить её, осуществив тем самым самоконтроль.

Мы, в свою очередь, стараемся оказать содействие в формировании у студентов навыков самоуправления, а именно, обучаем целеполаганию, планированию различных видов деятельности, самоанализу, умениям принимать оптимальные решения, постепенно усложняя задачи и задания.

Важным и значимым в процессе обучения иностранному языку является способ-

ность личности студента к её *творческой самореализации*.

По утверждению В.Андреева, *творческая самореализация личности* – это синтез способностей к целенаправленной, лично значимой творческой деятельности, в процессе которой личность максимально полно реализует свой творческий потенциал [4, с.133].

В работе Л.Дроздиковой *творческая самореализация* представляет собой индивидуальный процесс раскрытия человеческой природы, индивидуальности личности в ходе её многогранной творческой деятельности. Для творческой самореализации характерна многомерность: это творческая деятельность по осуществлению творческих замыслов (процесс творческой самореализации), с другой стороны, это синтез способностей, позволяющих личности обучаемого полностью мобилизоваться и реализовать себя в соответствующем виде деятельности [9, с.30, 33].

Потребность в творческом (оригинальном) решении задач постоянно побуждает студентов к поиску, а успешное, продуктивное завершение творческих исканий вызывает удовлетворение и новую волну потребности испытать себя в творческом решении поставленных задач, самореализоваться.

Творческой самореализации способствует творческая активность, которая содействует более глубокому раскрытию сущностных сил студента и сознательного, целенаправленного применения их через развитие социальной и коммуникативной культуры.

Помочь студентам самореализоваться на занятиях по иностранному языку наиболее эффективно можно путём увеличения творческих заданий (выполнение и защита проектов и т.п.), ограничения сроков на выполнение заданий, увеличение трудности, проблемности заданий, организации конкурсов, соревнований, поощрения студентов в случае их особых творческих достижений и др.

Процесс самосовершенствования студентов в рамках занятий по иностранному языку возможен также путём сравнения уровня своих знаний, умений, навыков, достижений в области иностранного языка с начальным и конечным уровнем, то есть, в начале посещения занятий по иностранному языку и в конце.

Особое внимание мы уделяем *самовоспитанию*, которое, является одним из компонентов саморазвития и представляет собой один из видов человеческой деятельности, ведущей функцией которой является самоуправление личности в игровой, учебной, трудовой, общественной и других видах деятельности и общения с целью развития у себя социально и лично значимых свойств и качеств личности [1, с.21].

Самовоспитание – сознательная, планомерная, систематическая работа над собой в целях совершенствования или формирования новых качеств собственной личности, необходимых для плодотворной деятельности в настоящем и будущем. Потребность в самовоспитании возникает на определённых условиях жизни и воспитания. Поэтому воспитание как потребность возникает только тогда, когда личность сознательно относится к действительности, к своим обязанностям, начинает смотреть далеко в будущее, намечать план жизни, отдавая при этом полный отчёт в том, что реализация этого плана требует от человека определённого уровня развития внутренних качеств [7, с.5].

Самовоспитание, по мнению Л. Рувинского, – это деятельность человека с целью изменения своей личности [14, с.15].

Именно в процессе *самовоспитания* у студентов развиваются ценные ориентации самооценки, которые характеризуют любой творческий процесс. Сюда мы относим: способность контролировать, оценивать и корректировать деятельность в процессе её осуществления; оценивать самому процесс познания на пути к цели и делать из этого выводы; способность оценивать

других; способность формулировать, находить критерии, качественные признаки результатов собственного труда и тем самым учиться конкретно определять свою собственную деятельность относительно уровня требований к её эффективности и оригинальности и т.д.; способность видеть свои собственные просчёты, недостатки или слабые стороны и целенаправленно их устранять в процессе работы.

Самовоспитание, таким образом, – это всегда работа над собой, оно идёт более успешно, если студенты умеют работать над собой, воспитывать волю, усидчивость, требовательность к себе. Самовоспитание определяется задачей подготовить себя к будущей деятельности и может быть успешно осуществлено только в процессе практической тренировки в деятельности.

Поэтому на занятиях по иностранному языку одной из задач является формирование у студентов потребности в воспитании у себя определённых свойств характера (любопытности и целеустремлённости, собранности и дисциплинированности, инициативности и гибкости и т.д.). Это предоставляется возможным, опять благодаря вовлечению студентов в различные виды деятельности, увеличению доли творческих самостоятельных работ, с помощью убеждённости студентов в необходимости самовоспитания и умелой организацией учебного процесса.

Главным импульсом творческой личности, по мнению Ф.Ратнер, следует, вероятно, считать *потребность в самоактуализации*, т.е. стремление человека к наиболее полной и свободной реализации своих задатков и личных возможностей [12, с.52]. И поэтому, развивая у студентов стремление к их творческому саморазвитию в процессе изучения иностранному языку, преподавателю необходимо организовать учебный процесс и создать соответствующие условия для этого процесса таким образом, чтобы студенты максимально смогли реализовать свои задатки, проявить свои личностные возможности, развить свои

способности и стремиться к своему творческому саморазвитию.

Таким образом, без стремления студентов к творческому саморазвитию невозможно дальнейшее самосовершенствование личности. Именно это стремление является стимулом, мотивом, целью к творческому поиску, к творческой деятельности на занятиях по иностранному языку.

Литература

1. Андреев, В.И. Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности / В.И. Андреев. – Казань: Изд-во Казан. ун-та, 1988. – 238 с.
2. Андреев, В.И. Педагогика саморазвития творческой личности как концептуальная основа для разработки системы непрерывного образования / В.И. Андреев // Развитие творческой личности в условиях непрерывного образования: сб. ст. – Казань, 1990. – С. 3-6.
3. Андреев, В.И. Педагогика: учебный курс для творческого саморазвития. – 2-е изд. / В.И. Андреев. – Казань: Центр инновационных технологий, 2000. – 608 с.
4. Андреев, В.И. Эвристика для творческого саморазвития / В.И. Андреев. – Казань, 1994. – 247 с.
5. Бахтин, М.М. Эстетика словесного творчества: сб. избр. тр. / сост. С.Т. Бочарова / М.М. Бахтин. – М.: Искусство, 1979. – 423 с.
6. Бердяев, Н.А. Самопознание / Н.А. Бердяев. – М.: Книга, 1991. – 445 с.
7. Бодалёв А.А. Восприятие человека человеком / А.А. Бодалёв. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1965. – 123 с.
8. Гордеева, Н.А. Педагогическое стимулирование саморазвития творческого воображения студентов – будущих учителей: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Н.А. Гордеева; Каз. Гос. ун-т. – Казань, 1996. – 16 с.
9. Дроздикова, Л.Н. Творческая самореализация старшеклассников в условиях системно-целевой дифференциации обучения: дис. ... канд. пед. наук / Л.Н. Дроздикова; Каз. Гос. ун-т. – Казань, 1998. – 194 с.
10. Кон, И.С. В поисках себя: Личность и её самосознание / И.С. Кон. – М.: Политиздат, 1984. – 335 с.
11. Маслоу, А. Самоактуализация: пер. с англ. / А. Маслоу // Психология личности. – М., 1982. – 234 с.

12. Ратнер, Ф.Л. Дидактические концепции и современные тенденции развития творческих способностей студентов в научной деятельности за рубежом: дис. ... д-ра пед. наук / Ф.Л. Ратнер; Каз. Гос. ун-т. – Казань, 1997. – 324 с.

13. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – СПб.: ЗАО Изд-во «Питер», 1999. – 720 с.

14. Рувинский, Л.И. Воспитание и самовоспитание школьников / Л.И. Рувинский. – М.: Просвещение, 1984. – 69 с.

15. Ушинский, К.Д. Человек как предмет воспитания. Собр. соч. – Т. 2 / К.Д. Ушинский. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1948. – 540 с. ■

УДК 37:004

ОРГАНИЗАЦИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ МУЛЬТИМЕДИЙНЫХ ПРОГРАММ

О.П. Таркаева, А.Н. Юхименко

Аннотация

В статье описывается смешанная технология организации самообучения в системе «мультимедийная лекция-традиционный учебник». При разработке данной технологии преследовалась цель развития самообразовательной компетенции. Комбинируя достоинства компьютеров, мультимедиа и традиционных методов, данная технология позволяет реализовать различные виды самообучения, обеспечивая подготовку обучаемого к полностью автономному обучению в среде интернета.

Ключевые слова: мультимедиа, мультимедийная лекция, смешанная технология, самообразовательная компетенция, самообучение, самообразование, фоновые знания, автономное обучение.

Abstract

The article describes the blended technology of independent studies organization within the system of «multimedia lecture-traditional textbook». The technology realization was aimed at enhancing the self-education competency. Combining the advantages of computers, multimedia and traditional teaching methods, this blended technology enables to realize various types of self-studies, providing the learners preparation to completely independent studies on the Internet.

Index terms: multimedia, multimedia lecture, blended technology, self-education competency, self-studies, self-education, background knowledge, independent studies.

Компьютерные технологии доказали свою эффективность как средства активного тренажа и контроля, которые вносят в учебный процесс ритмичность и динамику, повышая, таким образом, его энергетику. Однако сегодня это пройденный этап, и следует найти им кардинально новую роль для решения более актуальных задач, требующих не просто автоматизации умений и превращения их в прочные навыки, но развития самостоятельного мышления с творческим подходом.

Современное общество с его суперзадачами требует от специалиста не только профессионализма, но конструктивного

подхода, алгоритмичного мышления, умения ориентироваться в больших информационных потоках, мобильности, быстрой адаптации к меняющимся условиям [8]. В новом мире порой необходимы умение работать в условиях неопределенности, способность к быстрому реагированию и принятию решений [5]. Все это диктует необходимость формирования у обучаемых самообразовательной компетенции. Именно она делает профессионала конкурентоспособным, сознающим необходимость применения интеллектуальных способностей к самореализации. Именно она становится в будущем гарантией качества

и результативности образования не только с точки зрения конкретной личности, но и в масштабах интересов развития общества в целом [2]. Таким образом, самообразовательная компетенция – это один из главных индикаторов качества выпускника, его общественной позиции и значимости, поэтому на этапе формирования профессионализма самообразовательная компетенция является значимой не только лично, но и социально [9]. Отсутствие самообразовательной компетенции может в этих условиях ослабить и даже размыть столь ценную профессиональную компетенцию [6]. Наличие ее, в свою очередь, является механизмом развития личности [9].

Учитывая аргументы, приведенные выше, преподавателям всех дисциплин следует переосмыслить принципы применения компьютерных мультимедийных ресурсов для организации самообучения, чтобы они работали не только на прочность усвоения готового материала, но и на развитие самообразовательной компетенции. Многие элитные европейские школы заявляют о применении так называемого e-learning (электронного обучения) для самообучения, в том числе и дистанционного. Однако этот опыт не стал status quo в силу спорадичности и фрагментарности применения, а также отсутствия системного подхода. Сильным аргументом является и то, что обучаемый не рассматривается как точка отсчета в воплощении идеи электронного обучения [3, с.94; 7, с.23]. Требования рынка образовательных услуг диктуют необходимость включать компьютерные и мультимедийные ресурсы в каталоги любой ценой, зачастую без анализа целей обучения, уместности применения этих технологий в конкретных учебных ситуациях, а также без учета личных концепций и предпочтений обучаемого, равно как и его личного стиля обучения [3, с.90]. В то же время при должном аналитическо-прагматическом подходе компьютерные мультимедийные технологии могут успешно использоваться для формирования

самообразовательной компетенции в силу их огромного мотивационного потенциала, который способен поддерживать произвольное внимание обучаемого, приучая его к работе с большими массивами и различными источниками информации, а также к культуре научно-поисковой деятельности.

Учитывая вышеизложенное, авторы сконцентрировали усилия на разработке компьютерного мультимедийного ресурса для организации лекций в режиме самообучения. Обоснованием выбора именно лекций служит недостаток учебного времени, с одной стороны, и желанием расширить границы лекционного курса с другой. В нашем случае курс страноведения США «подпитывался» культурным компонентом, посвященным культуре коренного населения страны.

В последнее время компьютеры и мультимедиа используются преимущественно для реализации презентаций, нацеленных на иллюстрацию традиционных лекций путем выведения на экран таблиц и диаграмм, заменяя, таким образом, ватмановские листы. Огромный потенциал компьютера используется далеко не полностью, и роль его априорно вторична по отношению к исходной учебной информации [4]. Аналогичная картина наблюдается и за рубежом: профессора размещают конспекты своих лекций в интернете, считая, что главное – это передача знаний [7, с.59]. В результате, электронные лекции получаются беднее по содержанию и более поверхностные, чем традиционные, хотя по логике должны быть ярче за счет простоты реализации различных видов наглядности. Однако богатство и разнообразие наглядности мультимедийной лекции не может полностью компенсировать опосредованность взаимодействия с обучаемым, которое не очень активно и на традиционной лекции. Поэтому многие исследователи рекомендуют использовать смешанные форматы общения, например, компьютерный мультимедиа ресурс и «живое» общение [3, с.91; 7, с.51]. В нашем случае в эту систему вводится тра-

диционный учебник, точно “подогнанный” к ресурсу.

Начнем с мультимедийного ресурса, который реализует самообучение, основанное на комбинировании различных каналов информации. В его архитектуре можно выделить три раздела: I. *Учебник*, II. *Справочник*, III. *Хрестоматия*. Первый блок является стержнем программы и содержит основные сведения о культуре индейских народов, проживающих на территории США. Учебный материал разбит на блоки по принципу, который лежит в основе деления территории США на регионы уникальных индейских культур. Манера представления каждого региона примерно одинакова: описание природы с акцентированием характеристик, наиболее влиятельных с точки зрения формирования жизненного уклада и особенностей культуры, повествование о людях, их костюмах, жилищах, образе жизни, ритуалах, обычаях и традициях, местных ремеслах и искусстве.

Раздел выполнен в виде последовательности страниц текстового материала, сопровождаемого звуковой записью, включаемой автоматически с открыванием каждой новой страницы. По желанию обучаемого текст может быть отключен. Звуковые фрагменты соответствуют отдельным страницам и могут прослушиваться сплошную (в порядке общего повествования) или в произвольном порядке. Навигация внутри ресурса построена вокруг основного меню, из которого можно попасть в любой раздел и на любой уровень ресурса.

Справочник представлен на трех уровнях: 1. *Словарь*, 2. *Музей* и 3. *Атлас*. *Словарь* наполнен только общеупотребительной лексикой, которая может понадобиться обучаемому в процессе работы над текстом. По количеству словарных статей раздел *Словарь* не совпадает с традиционным, поскольку он намеренно реализован как словарь учебника, то есть в предположении, что к моменту начала работы обучаемый должен обладать неко-

торым собственным лексическим запасом. Если личный лексический запас обучаемого не достаточен, он должен обращаться к электронным on-line словарям. Введение в ресурс небольшого, но нацеленного на снятие конкретных трудностей словаря обеспечивает обучаемому автономность, сокращая количество выходов из ресурса, отвлекающих его от работы. Переход на уровень *Словарь* доступен непосредственно с любой страницы раздела *Учебник* по щелчку мыши на нужном слове. Кроме того, переход в *Словарь* возможен из *Главного меню* через страницу *Содержание*. Конечно, можно было бы организовать появление перевода конкретного слова прямо в тексте в форме ‘всплывающей’ подсказки, однако это перегружает экран информацией. Более того, подсказка может перекрыть часть текста или изображения. Учитывая, что текст сопровождается звуком для создания в мозгу обучаемого соответствия между визуальной и звуковой составляющими текста, ‘всплывание’ подсказки может нарушить целостность восприятия.

Музей и *Атлас* представляют собой глоссарии культурологических и географических терминов. Страницы их организованы по тому же принципу, что и в *Словаре*: это алфавитные списки терминов с интерпретацией их на английском и русском языках в расчете на разные уровни подготовки пользователей.

Хрестоматия содержит дополнительную информацию о тех индейских народах, названия которых встречаются в тексте *Учебника*. Если студенты знают их из личного опыта, обращение к *Хрестоматии* является не обязательным.

Для удобства ориентации пользователей в структуре ресурса каждый блок информации, вводящий тот или иной культурный ареал, предваряется вводной страничкой с фотографией пейзажа, типичного для области, описываемой в блоке. Все страницы блока расположены на фоне этой картинки, высветленной до уровня легкой акварели, чтобы обучаемый

знал, с каким блоком он работает. *Словарь* выполнен на фоне акварельного изображения раскрытой книги, а *Атлас* – на фоне высветленной географической карты.

Текст содержит довольно много ключевых слов. Ключевыми словами являются все новые лексические единицы, а именно: географические названия, культурологические термины и просто слова повседневной речи, которые, по предположению преподавателя, не известны обучаемому. Все ключевые слова выделены цветом, чтобы обучаемый знал, с каким разделом ресурса он работает. Каждый географический термин в *Атласе* иллюстрируется фрагментом географической карты США с выделением нужного элемента. В разделе *Музей*, каждый термин иллюстрируется фотографией или картинкой соответствующего артефакта, образца местного ремесла или ритуала.

Мультимедийный ресурс может использоваться в двух режимах: *лекционном* и *энциклопедическом*. В *лекционном* режиме реализуется жесткое последовательное изложение материала, когда все переходы по ключевым словам и ссылкам запрещены. Единственным отличием от лекции является наличие у обучаемого постоянной зрительной опоры. Такие лекции могут прослушиваться маленькими группами студентов. *Энциклопедический* режим – это гипертекстовый режим с возможностью работы в своем собственном темпе и построения своего собственного маршрута ознакомления с учебным материалом.

Традиционный учебник изначально задуман так, чтобы базовый учебный материал, представленный в нем, находился в полном соответствии с мультимедийным компьютерным ресурсом, реализованным на CD-ROM.

Учебник и мультимедийный ресурс построены вокруг одного и того же стержня. Стержневым элементом учебника стал лекционный материал, используемый в качестве подстрочного текстового сопровождения к аудио материалу мультимедийной лекции. Для удобства тренировки и закреп-

ления содержания лекционного курса текстовый массив разделен на блоки, которые точно повторяют содержимое отдельных экранов мультимедийной программы.

Схема работы одинакова для всех блоков и реализует авторскую концепцию работы с материалом. Самостоятельная работа начинается с разминочных упражнений. В них содержатся предтекстовые вопросы, цель которых подготовить обучаемых к работе с текстом, который еще не прочитан и не может быть использован в качестве тематической базы. Таким образом, необходимо задействовать собственные, фоновые знания обучаемых, чтобы вызвать именно те ассоциации, которые помогут им настроиться на нужную волну: вспомнить прочитанные книги, просмотренные фильмы. Оперирование фоновой информацией, которая уже получена в виде жизненного опыта, при изучении других дисциплин или из мультимедийной лекции, помогает ему подготовиться к выполнению задания, ознакомиться с тем, что предстоит, заранее. Подтянув то, что уже известно, упорядочив эти знания, можно переходить к выстраиванию связей между новой и фоновой информацией. Таким образом, постепенно происходит надстраивание собственной внутренней базы данных студента [1]. При этом быстрее и эффективнее идет интериоризация новых знаний, и, став собственным достоянием студента, они могут в дальнейшем помочь ему в решении других задач, причем не только учебных, но и жизненных.

После такого предварительного настроя обучаемый переходит к чтению текста. Далее ему предлагается задание на идентификацию утверждений, конструктивно совпадающих с фрагментами основного текста, однако не всегда соответствующих ему тематически. В процессе выполнения этого задания происходит многократное обращение к тексту, сканирование его с целью установления идентичности утверждений соответствующим фрагментам текста. При этом происходит частичное, а порой и полное запоминание содержания текста.

Когда часть содержания уже усвоена, обучаемому предлагается серия специальных вопросов на проверку точности усвоения конкретных деталей. Число обращений к тексту увеличивается, а вместе с ним растёт и процент усвоенной информации, что позволяет перейти на более высокий, творческий уровень работы. Здесь обучаемому предлагаются различные задания аналитического и синтетического характера, например, выбрать из текстового блока все слова, используемые автором для описания географического положения и рельефа региона, культура которого описана в том или ином текстовом блоке, или же его климата и растительности. Когда такие списки слов будут подготовлены, обучаемому предлагается самостоятельно описать регион, по возможности, без зрительной опоры на текстовый блок, однако со зрительной опорой на список найденных в тексте слов. На более глубоком уровне работы с текстом он делает выборки терминологического характера, например, выписывает названия всех ремесел, развитых в регионе, называет материалы, используемые в этих ремеслах, артефакты культуры, найденные в регионе, и прочее.

Самыми сложными являются задания по отысканию в тексте слов, представляющих несколько разных логических рядов, например, а) элементы конструкции, б) действия и приемы, в) вещества и материалы, необходимые для изготовления или сооружения того или иного артефакта. В результирующем задании студент должен полностью воспроизвести весь технологический процесс изготовления каноэ, каяка, ватпума и пр. Когда основное содержимое текстового блока усвоено, студент может расширить познания о данном культурном регионе, обратившись к разделу для дополнительного чтения или перейти к следующему блоку.

Следует отметить, что, как правило, авторы курсов начинают, наоборот, с разработки учебно-методического пособия, а затем как можно более точно «подгоня-

ют» к нему мультимедийную программу, в которой представлен большой массив упражнений для обильного тренажа и автоматизированного самоконтроля, гарантирующих высокую степень усвоения материала учебника. Это классический случай, в котором мультимедийная программа представляет собой ресурс не основного, а дополняющего типа, автономное использование которого не имеет смысла без базового учебного пособия.

В нашем случае первой ступенью разработки учебно-методического комплекса была именно мультимедийная программа, которая изначально задумывалась как основной ресурс не дополняющего, а заменяющего типа. Необходимость этого объясняется тем, что нашей задачей была замена самостоятельной работой не практических занятий в режиме самоподготовки, а фрагмента традиционного лекционного курса. Таким образом, разработчики ставили своей целью, прежде всего, создание цикла виртуальных лекций, которые могли бы прослушиваться студентами внеаудиторно: в компьютерном классе, в библиотеке, дома.

Опосредованность общения при работе с компьютером играет важную роль в формировании у обучаемого самообразовательной компетенции. Оставаясь один на один с мультимедийным ресурсом, обучаемый не ждет помощи или подсказки и вынужден самостоятельно ориентироваться в его структуре: обращаться к различным его разделам и блокам, переходить при необходимости с уровня на уровень по ключевым словам, используя при принятии решений только свой личный опыт, иногда действуя методом проб и ошибок. Такое самообучение готовит обучаемого к работе с CD- или on-line энциклопедиями и интернет.

Литература

1. Barnhardt, S. Strategy for Success: Using background knowledge. — [Электронный ре-

супс]. – http://www.nclrc.org/teaching_materials/materials_by_language/related_docks/using_background_knowledge.html

2. Гурина, И.А. Автоматизированные обучающие системы как средство формирования самообразовательной компетентности будущего специалиста / И.А. Гурина, Л.А. Моисеенко. – [Электронный ресурс]. – <http://aspk.3dn.ru/publ/25-1-0-28>

3. Daly, P. The Pedagogical Challenges Facing French Business Schools in the Implementation of the E-learning Initiatives / P. Daly // International Journal of Teaching and Learning in Higher Education. – 2006. – Vol.18, N 2. – P. 84-96.

4. Зарипов, С.Н. Особенности создания и применения мультимедиа в образовательном процессе вуза / С.Н. Зарипов. – [Электронный ресурс]. – http://ntfmfkonf.ucoz.ru/publ/osnovnye_zadachi_proektirovanija_i_razrabotki_innovacionnykh_obrazovatelnykh_tekhnologij/osobennosti_sozdanija-i_primenenija_multimedija_v_obrazovatelnom_processe_vuza/19-1-0-181

5. Кадошников, Л.А. Применение информационных технологий в организации самостоятельной деятельности учащихся. – [Электронный ресурс]. – <http://www.gim5.ru/index.ph>

p?option=comcontent&view=article&id=76:2010-03-21-16-50-51&catid=48:2010-03-21-16-26-53&Itemid=29

6. Оборотова, И.И. Компьютерные технологии в формировании самообразовательной компетенции будущих специалистов / И.И. Оборотова. – [Электронный ресурс]. – http://elskst.ucoz.ru/publ/konferencii_eguim_i_a_bunina/konferencija_quot_turizm_resursy_tekhnologii_obrazovanie_quot_elec_2009/oborotova_i_i_kompjuternye_tekhnologii_v_formirovanii_samoobrazovatelnoj_kompetencii_budushhikh_specialistov/5-10-57

7. Ратнер, Ф.Л. Разработка электронных образовательных ресурсов: зарубежный опыт (электронное учебно-методическое пособие) / Ф.Л. Ратнер. – Казань: КГУ, 2008. – 104 с.

8. Чеботарева, Е.С. Информационные технологии в развитии самообразовательной компетенции студентов / Е.С. Чеботарева. – [Электронный ресурс]. – <http://ito.edu.ru/2008/kursk/11/11-0-37.html>

9. Чеботарева, Е.С. Самообразовательная компетенция будущего специалиста как критерий качества подготовки / Е.С. Чеботарева. – [Электронный ресурс]. – <http://www.scientific-notes.ru/pdf/009-11.pdf>

УДК 373.21

ПРОБЛЕМА РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В СРЕДЕ ДЕТСКИХ ИГРОВЫХ ПРАЗДНИКОВ

И.В. Боброва

Аннотация

Статья посвящена проблеме осмысления процесса становления воображения и развития творческих способностей младших школьников. Автор рассматривает среду детских игровых праздников как среду для развития творческих способностей младших школьников; детский игровой праздник, как опережающее отражение, непревзойденную практику с воображаемыми объектами (ролями).

Ключевые слова: детский игровой праздник, младшие школьники, дети, ребёнок, современный человек, педагоги, гуманизация образования, система образования, культуuroобразующая роль, «человек культуры», этическая культура, эстетическая культура, общественно-духовная культура, процесс развития творчества, мышление, воображение, произвольное воображение, воссоздающее воображение, творческое воображение, воображаемые объекты, функции воображения, ролевая игра, режиссерские игры, эмоциональная сфера личности, символическая функция игры, интерпретация, инновационный характер, импровизация, режиссер, художественный образ, форма построения детского игрового праздника.

Abstract

The article is devoted to the problem of imaginative growth and development of creative capabilities of junior schoolboys. The author examines the environment of children's festivals as a medium for enhancing primary schoolers' creative potential, and festivals themselves as a proactive reflection and invaluable experience of working with imaginary objects (or roles).

Index terms: children's festivals, junior schoolboys, children, child, modern man, teachers, humanization of education, system of education, «man of culture», ethic culture, aesthetic culture, social and moral culture, development of creativity, thought, imagination, arbitrary imagination, recreating imagination, creative imagination, imaginary objects, functions of imagination, role game, stage-director games, emotional sphere of personality, symbolic function of game, interpretation, innovative character, improvisation, stage-director, image, structure of children's festivals.

Сегодня гуманизация и демократизация заявлены как основные принципы системы образования. Само «образование» рассматривается как средство безопасного и комфортного существования личности в современном мире, как способ саморазвития личности. В этих условиях происходит смена приоритетов в образовании, становится возможным усиление его культуuroобразующей роли, появляется новый идеал человека образованного в виде «человека культуры», обладающего умственной, этической, эстетической, общественно-духовной культурой. Современное изменение культурной действительности обуславливает новые параметры жизненного пути нового поколения. Это ставит перед педагогической наукой новые задачи,

связанные с необходимостью осмысления процесса развития творческих способностей младших школьников.

Творческие способности младших школьников – это индивидуальные свойства личности, являющиеся субъективными условиями успешного осуществления творческой деятельности. Они обнаруживаются в скорости, глубине и прочности овладения способами и приёмами творческой деятельности и являются внутренними психическими регулятивами, обуславливающими возможность их приобретения [15].

В сложной структуре человеческой психики есть удивительное свойство – воображение или фантазия. Воображение – это психический процесс создания образов предметов, ситуаций, обстоятельств путем

приведения имеющихся у человека знаний в новое сочетание.

Воображение не может развернуться на пустом месте. Для того чтобы начать фантазировать, человек должен увидеть, услышать, получить впечатления и удержать их в памяти. Чем больше знаний, чем богаче опыт человека, чем разнообразнее его впечатления, тем больше возможностей для комбинации образов.

Воображение возникло у человека в ходе трудовой деятельности. С развитием и усложнением трудовой деятельности совершенствовалось и воображение. И сегодня воображение продолжает играть в жизни современного человека огромную роль. Нет границ познанию, работе мысли, беспредельны и фантазия, воображение, которое порой идет впереди мышления, пролагая ему путь [9].

Воображение в собственном своем специфическом смысле слова может быть только у человека. Только у человека, который как субъект общественной практики реально преобразует мир, развивается подлинное воображение. В процессе развития оно сначала – следствие, а затем и предпосылка той деятельности человека, посредством которой он реально изменяет действительность [11].

В своих высших творческих формах воображение совершает отлет от действительности, чтобы глубже проникнуть в нее. Воображение, таким образом, не абстрактная функция, а закономерно выступающая сторона сознательной деятельности. На этой основе развивается затем определенная способность, по мере того как воображение формируется в какой-нибудь конкретной творческой деятельности.

В жизни человека воображение выполняет ряд специфических функций:

Первая из них состоит в том, чтобы представлять действительность в образах и иметь возможность пользоваться ими, решая задачи. Эта функция воображения связана с мышлением и органически в него включена.

Вторая функция воображения состоит в регулировании эмоциональных состояний. При помощи своего воображения человек способен хотя бы отчасти удовлетворить многие потребности, снимать порождаемую ими напряженность.

Третья функция воображения связана с его участием в произвольной регуляции познавательных процессов и состояний человека, в частности, восприятия, внимания, памяти, речи, эмоций. С помощью искусно вызываемых образов человек может обращать внимание на нужные события. Посредством образов он получает возможность управлять восприятием, воспоминаниями, высказываниями.

Четвертая функция воображения состоит в формировании внутреннего плана действий – способности выполнять их в уме, манипулируя образами.

Наконец, пятая функция – это планирование и программирование деятельности, составление таких программ, оценка их правильности, процесса реализации [9].

Произвольное, или активное воображение – это процесс преднамеренного построения образов в связи с сознательно поставленной целью в той или иной деятельности. Этот вид воображения возникает в раннем возрасте и наибольшее развитие получает в детских играх. В игре дети берут на себя разные роли. Необходимость построить свое поведение в соответствии с принятой на себя ролью, требует активной работы воображения. По оригинальности произвольное (активное) воображение разделяется на воссоздающее, или репродуктивное, и творческое.

Воссоздающее, или репродуктивное воображение – это построение образа предмета, явления в соответствии с его словесным описанием. В процессе воссоздающего воображения возникают новые образы, но новые субъективно, для данного человека, а объективно они уже существуют. Они уже воплощены в определенных предметах культуры. Любой зритель, читатель или слушатель должен обладать до-

статочным развитым воссоздающим воображением, чтобы увидеть и почувствовать то, что хотел передать писатель, рассказчик. Воссоздающее воображение играет важную роль в жизни человека. Оно помогает каждому из нас овладеть опытом, знаниями и достижениями других людей [2].

Творческое воображение – это самостоятельное создание новых образов, которые реализуются в оригинальных продуктах деятельности. Образы создаются без опоры на готовое описание или условное изображение [10].

Роль творческого воображения огромна. Создаются новые оригинальные произведения, которых никогда не было. Однако персонажи художников, скульпторов и писателей настолько жизненны, реальны, что начинаешь относиться к ним, как к живым [3]. Источник творческой деятельности – общественная необходимость, потребность в том или ином новом продукте.

Воображение является существенной составной частью творческого процесса, проявляющегося в различных сферах человеческой деятельности. Кусочек фантазии есть в каждом акте художественного творчества и во всяком подлинном чувстве; кусочек фантазии есть в каждой отвлеченной мысли, возникающей посредством раздумий; кусочек фантазии есть и в каждом действии, которое хоть в какой-то мере преобразует мир; кусочек фантазии есть в каждом человеке, который, мысля, чувствуя и действуя, вносит в жизнь хотя бы крупинку чего-то нового, своего [11].

О развитости детского воображения в младшем школьном возрасте судят не только по представлениям и ролям, которые дети берут на себя в играх, но и на основе анализа материальных продуктов их творчества [12].

Проявление воображения в игровой деятельности младших школьников связано в своих истоках с зарождающейся знаковой функцией сознания. Одна линия развития знаковой функции ведет от замещения предметов другими предметами и их изоб-

ражениями, к использованию речевых, математических и других знаков и к овладению логическими формами мышления. Другая линия ведет к появлению и расширению возможности дополнять и замещать реальные вещи, ситуации, события воображаемыми, скроить из материала накопленных представлений новые образы [8].

Основное значение игры, связанной с деятельностью воображения, состоит в том, что у ребенка развивается потребность в преобразовании окружающей действительности, способность к созданию нового [11].

В психологии принято отмечать, что воображение ребенка складывается в игре. На первых порах оно неотделимо от восприятия предметов и выполнения с ними игровых действий. У детей более старшего возраста воображение может опираться и на такие предметы, которые вовсе не похожи на замещаемые [7].

Постепенно необходимость во внешних опорах исчезает. Происходит интериоризация – переход к игровому действию с предметом, которого в действительности нет, и к игровому преобразованию предмета, приданию ему нового смысла и представлению действий с ним в уме, без реального действия.

С другой стороны, игра может происходить без видимых действий, целиком в плане представления [13].

Важнейшее значение в развитии воображения детей имеет ролевая игра. В игровой деятельности ребенок учится брать на себя различные роли. В играх детей старшего дошкольного возраста уже необязательны предметы-заместители, так же необязательны многие игровые действия. Дети научаются отождествлять предметы и действия с ними, создавать новые ситуации в своем воображении. Игра может протекать во внутреннем плане [14].

В режиссерских играх, как и во всех творческих играх, есть мнимая или воображаемая ситуация. Ребенок проявляет творчество и фантазию, придумывая содержа-

ние игры, определяя ее участников (роли, которые «исполняют» игрушки, предметы). Предметы и игрушки используются не только в своем непосредственном значении, но и когда они выполняют функцию, не закрепленную за ними общечеловеческим опытом (диванная подушка становится бегемотом, а пояс от халата — змеей в режиссерской игре «В зоопарк»; кубики превращаются в учителей и детей в игре «В школу»). К игрушкам-заместителям дети охотно прибегают в играх, что говорит о развитии воображения [7].

Влияние игры на развитие личности ребенка заключается в том, чтобы через нее он знакомился с поведением и взаимоотношениями взрослых людей, которые становятся образом для его собственного поведения, и в ней приобретает основные навыки общения, качества, необходимые для установления контакта со сверстниками. Захватывая ребенка и заставляя его подчиняться правилам, соответствующим взятой на себя роли, игра способствует развитию чувств и волевой регуляции поведения [6].

Формируясь в игре, воображение переходит и в другие виды деятельности младшего школьника. Наиболее ярко оно проявляется в рисовании и в сочинении сказок, стихов. Преобразование действительности в воображении ребенка происходит не только путем комбинирования представлений, но и путем придания предметам не присущих им свойств. Так, дети в своем воображении с азартом преувеличивают или преуменьшают предметы [5].

Вместе с тем воображение играет в жизни ребенка большую роль, чем в жизни взрослого, проявляется гораздо чаще и допускает значительно более легкий отлет от действительности, нарушение жизненной реальности. Неустанная работа воображения — это один из путей, ведущих к познанию и освоению детьми окружающего мира, выходу за пределы узкого личного опыта. Но эта работа требует постоянного контроля со стороны взрослых, под ру-

ководством которых ребенок овладевает умением отличать воображаемое от действительности [4].

Анализируя всё выше сказанное, хочется отметить, что именно детские игровые праздники с участием детей, под незримым руководством взрослых являются наиболее продуктивной средой для развития творческих способностей младших школьников.

Наблюдая за участниками детского игрового праздника, отмечаем, что дети ведут себя непринужденно и действуют спонтанно среди сверстников, когда на них не оказывают давления взрослые. Этот момент самостоятельности, выключенности из взрослого мира, «инобытия» среды детского игрового праздника позволяет ей выполнять развивающие функции и, по-видимому, самую важную из них — развитие творческих способностей младших школьников.

Игра в детском игровом празднике — сфера аффектов. Это позволяет в жизни ребенка реализоваться нереализуемым желаниям, причем не физическим, а духовным. Заметим, что игровой праздник — единственно доступная ребенку сфера независимости самостоятельности, убежище для маленькой души, заброшенной в мир принуждения. Игра дополняет эмоциональную сферу личности теми чувствами, которые младший школьник либо не испытывает в реальной жизни, либо они подавляются эмоциями, связанными с достижением практических целей. В среде детского игрового праздника младший школьник способен испытать радость от реализации своих возможностей, чувство связи с группой, чувства, вызванные заслуженной победой, — все, что бывает забыто в реальной жизни.

Взаимосвязана с детскими игровыми праздниками функция «освобождения»: только среда детского игрового праздника позволяет сменить «рабочую одежду» серьезной жизни на праздничную, игровую.

Существует еще один значимый довод в пользу среды детского игрового праздни-

ка – это наличие в нем идеи стремления к наслаждению. Таким образом, центральным моментом игрового праздника является функциональное удовольствие.

Следует отметить символический характер и соответственно символическую функцию игры в детском игровом празднике. Детская игра в среде детского игрового праздника – актерское подражание взрослой жизни. Другое название актерской игры в среде детского игрового праздника – лицедейство.

Следующая константа детского игрового праздника – амбивалентность игры. Правила игры жестки и непреложны, но играющий свободен от реального мира, да и от самого себя – реального. Игровое переживание подобно «последним минутам сознания» (М.М. Бахтин). Игрок сам выбирает игру, которая должна состояться в среде развивающихся действий на детском игровом празднике. Играющий предается игре, но в душе его сгущаются чувства, далеко выходящие за пределы только игры: реализуются его человеческие возможности.

Суть детского игрового праздника – интерпретация. Обратная сторона амбивалентности. Они невозможны одна без другой. В противном случае творчество уступает место прямолинейному догматизму.

Среда детского игрового праздника – эвристична. Сценарий и правила ведения праздника влияют на стратегические изменения в поведении участников, планируемый результат, и поэтому по своей сути имеют инновационный характер, являясь формой опережающего развития.

К константам игрового праздника относится неповторимость. Одна и та же тема детского игрового праздника, проигрывается по-разному и не повторяется никогда. Она есть это импровизация.

Детский игровой праздник – это еще и опережающее отражение, непревзойденная практика с воображаемым.

Принимая в расчет все сказанное, игровые праздники для детей можно называть «кладом индивидуальных поисков

самовыражения» [1]. Организующая роль детского игрового праздника заключается в том, чтобы найти возможность уравновесить в среде детского игрового праздника все личности, вызвать удовлетворенность собой каждого участника, вызвать самоуважение. Педагог, организующий среду детского игрового праздника должен стремиться удовлетворить и общественное «Я» каждого участника, и укрепить веру младших школьников в свои возможности добиваться мастерства, успеха и признания их творчества.

Изучая проблему развития творческих способностей младшего школьника в среде детского игрового праздника обращаемся к учебно-методическому пособию для руководителей театральных коллективов, под редакцией А.Б. Никитиной «Театр, где играют дети». Где автор утверждает, что нашими прародителями следует признать хранителей древнейших языческих культов, словом всех тех, кто проводил некогда детей через испытания обряда инициации, открывая тайны культуры.

Обряд инициации – грандиозный спектакль, который складывался тысячелетиями, но в каждом конкретном случае готовился взрослыми и разыгрывался детьми. Само собой разумеется, здесь не приходится говорить об искусстве и творчестве. Однако нельзя не отметить, что во все века в формах театральной игры дети всегда приобщались к основным культурным ценностям своей общины, к ее традициям, верованиям и мировоззрению в целом.

История театра, где играют дети, непрерывна. Но в ней есть особенно яркие взлеты. Они всегда приходятся на переломные эпохи, на то время, когда становится особенно важным реализовать две взаимообусловленные идеи. Первая заключается в том, чтобы передать молодому поколению культурные ценности прошлого. Вторая идея заключается в воспитании поколения свободных творцов, способных генерировать принципиально новые идеи.

Удивительно, что ни театроведческая, ни педагогическая литература никогда не рассматривала феномен рождения русского театра, как театра детского. Театральные формы работы, методики, применяемые в воспитании актера, принципы режиссерской работы все чаще проникают в практику общеобразовательной школы, используются педагогами. Бурное развитие цеха детского театрального движения происходит по двум основным направлениям: театр как обучающая и развивающая среда; театр, как осуществление поиска новой театральной эстетики.

Эти два направления могут кому-то показаться принципиально разными. Режиссеры и педагоги еще совсем недавно доказывали, что цели искусства и педагогики несовместимы. Скажем только, что здесь смыкаются понятия «игра» и «прекрасное», «игра» и «смеховая культура», «игра» и «свобода», «игра» и «творчество». Именно в таком слиянии теории и практики культуры видят залог ее жизнеспособности и саморазвития.

Именно на рубеже XX–XXI вв. театр, где играют дети, и организация детских игровых праздников воссоединились, как целостное и автономное явление. В этом явлении проявилась способность детей увлеченно играть между собой и красочно фантазировать во время игры.

Законы детской игры подвижны и переменчивы. А закон, по которому строится художественный образ, задается для конкретного произведения автором-художником. В детском игровом празднике много условностей, понятных только играющим, в нем возможны любые пропуски фрагментов действия, утрированное обозначение каких-то явлений. В театре все это возможно далеко не всегда. Дети физически

активны, они не обременены житейскими заботами, которые мешали бы целиком отдаваться творчеству. Все это серьезные плюсы. Проблема заключается в том, чтобы найти форму построения детского игрового праздника, в которой законы детской игры и особенности детской природы стали бы определяющими для развития творческих способностей младшего школьника.

Литература

1. Апинян, Т.А. Игра в пространстве серьезного / Т.А. Апинян // Игра, миф, ритуал, сон, искусство и другие. – СПб., 2003.
2. Выготский, Л.С. Лекции по психологии / Л.С. Выготский. – СПб., 1997.
3. Дубровина, И.В. Психология / И.В. Дубровина. – М., 1999.
4. Зворыгина, Е.В. Игра дошкольника / Е.В. Зворыгина. – М., 1989.
5. Мелхорн, Г. Гениями не рождаются / Г. Мелхорн, Х.Г. Мелхорн. – М., 1989.
6. Мухина, В.С. Детская психология / В.С. Мухина. – М., 1985.
7. Максаков, А.И. Учителю, играя / А.И. Максаков. – М., 1983.
8. Мухина, В.С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество / В.С. Мухина. – М., 1999.
9. Немов, Р.С. Психология / Р.С. Немов. – М., 1994. – Кн. 1, 2.
10. Нойнер, Г. Резерв успеха – творчество / Г. Нойнер, В. Колвейт, Х. Клейн. – М., 1989.
11. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – СПб., 1988.
12. Урунтаева, Г.А. Дошкольная психология / Г.А. Урунтаева. – М., 1997.
13. Урунтаева, Г.А. Практикум по детской психологии / Г.А. Урунтаева, Ю.А. Афонькина. – М., 1995.
14. Щербакова, А.И. Практикум по общей психологии / А.И. Щербакова. – М., 1990.
15. <http://ru.wikipedia.org/wiki> / Википедия / свободная энциклопедия.

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СИСТЕМ

УДК 37.02

ГУМАНИТАРИЗАЦИЯ — ВАЖНЕЙШИЙ ФАКТОР РЕФОРМЫ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

Н.В. Маклакова, И.З. Шахнина

Аннотация

В статье рассматриваются актуальные проблемы дегуманизации образования в современной России и возможности их решения с использованием опыта гуманитаризации высшей школы в США.

Ключевые слова: высшее образование, гуманизация и гуманитаризация высшей школы России и США, авторские курсы.

Abstract

The article deals with the vital problems of dehumanization of Russian higher education today and presents some possible ways of their solution using the experience of US methodologists.

Index terms: higher education in Russia and the USA, humanization and humanitarization, author's courses.

Переход России к рыночным отношениям характеризуется целым рядом негативных явлений в различных областях жизни общества. При этом рынок демонстрирует крайнюю нетерпимость не только к гуманитарному образованию, но и к образованию вообще. И, тем не менее, можно говорить о совместимости двух, казалось бы, несовместимых начал: образования, призванного обслуживать потребности рыночных отношений, и образования, которое призвано гуманитаризировать все стороны жизни общества и которое играет ведущую роль в обретении студентами духовного, нравственного опыта, определяющего, в конечном итоге, основы их мировоззрения и культуры.

Таким образом, сегодня необходимость гуманитаризации образования особенно возрастает. С одной стороны, этот процесс позволяет личности интегрироваться в общественную жизнь, для чего ей необходимо хорошо ориентироваться в социально-политическом пространстве и знать законы

развития общества. С другой стороны, в новых условиях построения демократического общества в стране обучаемые должны не только понять смысл и принципы демократии, усвоить уважение к закону и институтам гражданского общества, но и осознать личностную ценность всего этого.

Кроме того, гуманитаризация образования призвана преодолевать тенденции к технократизации общества и отчуждению личности и ориентирует на выявление личностного смысла образования, личностного смысла изучаемых предметов. Технократическое измерение проявляется тогда, когда явление культуры, в том числе и сам человек, рассматриваются как средства исторического развития человечества. Гуманитарное начало рассматривает развитие личности, человеческого «Я» как цель этого же развития. Образованный человек, особенно специалист с высшим образованием, должен более быстро и глубоко адаптироваться к решению задач такого развития, отчего во многом зависит сте-

пень его культурно-исторической продуктивности, его социальное качество, коэффициент полезного действия как субъекта исторического развития, если хотите. Поэтому образование может считаться полноценным только тогда, когда оно включает в себя как собственно научные и практические знания, так и духовные ценности, то есть информацию и технократического, и гуманитарного характера. Степень функционального совершенствования специалиста существенно зависит от того, насколько органично соединены те и другие виды знаний в его профессиональной подготовке. Внедрение информационных технологий в структуру гуманитарных дисциплин приводит к появлению новых отраслей научного знания. Таким образом, например, в юриспруденции возникла правовая кибернетика. Обучение навыкам обращения с компьютерной техникой введено в число обязательных дисциплин для большинства гуманитарных специальностей.

Задача гуманитарной подготовки специалиста требует широкого изучения теоретического и аксиологического содержания основных гуманитарных наук, понимания многообразия и единства развития этих наук, усвоения их законов, принципов и понятийного аппарата. При этом преподавание должно осуществляться в ключе альтернативности гуманитарных идей, концепций и теорий. В конечном счете, такое гуманитарное образование позволит будущему специалисту подняться над обыденным пониманием гуманитарных ценностей и перейти к рационально-теоретическому и научному восприятию, то есть к профессиональной работе с ними, профессиональному их использованию и продуцированию.

При этом целесообразно рассматривать гуманитаризацию не как механическое увеличение часов на гуманитарные предметы, но как выявление гуманистической сущности содержания каждой учебной дисциплины, обращение к лучшим образцам мировой культуры, истории, духовным

ценностям, повышение статуса гуманитарных предметов через обновление их содержания и методов обучения. Другими словами, гуманитаризация делает образование личностно-ориентированным, личностно значимым для каждого студента.

Своей функцией гуманитарное образование имеет обучение законам общественного развития, формам и способам взаимодействия социальных агентов, социальным нормам, установкам и целям, создание условий для осознания и понимания человеком своего места в системе общественных связей, в духовном мире. Причем в структуре гуманитарного образования отчетливо выделяются два направления. Первое из которых – профессиональная подготовка специалистов гуманитарных профессий: филологов, историков, философов, экономистов, юристов, психологов, музыкантов, художников и др. А второе – общегуманитарное образование.

В первом случае задача сводится к формированию фундаментальных основ, которые должны привести к «полному» гуманитарному образованию, к «доставлению» специального гуманитарного образования более широкими фундаментальными, но тоже гуманитарными знаниями, а следовательно, более органичными всей подготовке специалиста. Важная концептуальная задача здесь состоит в том, чтобы установить, в чем заключается функциональная полнота специалиста, которая, конечно же, шире его профессиональной подготовки. Очевидно, что, наряду с профессионализмом, специалист должен быть подготовлен к рациональному решению мировоззренческих задач, нравственному, правовому или идеологическому выбору, социально-экономическим решениями и пр.

Во втором случае задача сводится, прежде всего, к преподаванию достижений гуманитарных наук для студентов, которые получают специальное, а потому в определенной степени «узкое», образование. Гуманитарная подготовка в таких условиях призвана расширить образовательный го-

ризонт "узкого" специалиста, дополнить его образование тем видом знаний, которые не являются профилирующими предметами и не преподаются на его факультете. Однако, для функционирования этого специалиста как личности в контексте культуры своего времени, ему необходима еще и гуманитарная подготовка, которая удовлетворит его потребности в нормальной социокультурной жизнедеятельности.

Учитывая недостаточную разработанность проблемы в отечественной педагогической науке, а также ее несомненную актуальность и значимость в современных условиях, уместным представляется обращение к опыту зарубежных стран.

Анализ соответствующих научных источников позволяет утверждать, что для совершенствования современного состояния отечественной системы высшего образования наиболее ценным может оказаться опыт США, основными приоритетными направлениями которого являются следующие направления: значительный рост гуманитарных отделений и факультетов в университетах и колледжах, междисциплинарный подход к построению содержания образования, формирование культуры критического и целостного мышления, осознание «вечных», стабильных ценностей, высокий уровень подготовки и непрерывное совершенствование компетентности профессорско-преподавательского состава. В процессе своего развития высшее образование США продолжает решать многие проблемы, стоящие перед российским современным образованием: дифференциация и индивидуализация обучения в вузе, применение современных технологий, внедрение альтернативных программ подготовки. Кроме того, США имеют богатый исторический опыт гуманистического подхода к подготовке специалиста. В работах американских учёных накоплен позитивный опыт, который может быть использован российской педагогической наукой. Положительными сторонами исследований американских педагогов, которые от-

ражают гуманистическую направленность процесса обучения, следует признать: ориентация при отборе содержания обучения на личность студента, т.е. на осознание и принятие им целей обучения, включение их в систему его собственных ценностей и смыслов, с одной стороны, и учёт личных целей учащихся, с другой; дифференциация содержания обучения, его ориентация на реализацию профессиональных целей студентов; включение в состав содержания обучения внеаудиторных видов деятельности студентов, значительным образом влияющих на результаты обучения и усиливающих воспитательные и образовательные функции учебных программ.

Необходимо отметить, что американская высшая школа в процессе подготовки технических специалистов отказывается от узкой специализации и отводит гуманитарным дисциплинам в 2-4 раза больше учебного времени, чем российские вузы.

При этом гуманитаризация высшей школы как одно из основных направлений в образовательной политике США находит свое отражение в большом разнообразии курсов авторского характера. Авторские курсы, подготовленные известными специалистами, представляют для студентов, исследователей и педагогов особый интерес, поскольку позволяют проникнуть в творческую лабораторию их создателей и разработчиков, познакомиться с оригинальными концептуальными установками. Отмеченное выше имеет самое непосредственное отношение к литературному курсу «Празднование», разработанному профессором Техасского университета П. Парришем.

Автор спецкурса предлагает такую структуру, при которой оказалось возможным представить для изучения как признанные шедевры американской и мировой литературы, так и ввести читателя в творческую лабораторию малоизвестных авторов, устанавливая таким образом связь между постижением общепризнанных шедевров и произведений недостаточно популярных. Вследствие этого у читателя появляется воз-

возможность восприятия классической литературы и произведений, например, авангардного направления. Такое сочетание казалось бы «неравнозначных» по своему уровню и стилю отрывков и законченных произведений позволяет формировать новую оригинальную культуру мышления, которая и составляет суть критического мышления.

Рассматриваемый литературный курс содержит своеобразный комментарий, в котором дается толкование литературных терминов, авторских размышлений, приводятся короткие замечания. Такая направленность в методической обработке литературного материала, по мнению П. Парриша, «позволяет не мешать вынесению личностной оценки, а также не подавлять независимость мышления».

Имеющийся в пособии литературный материал чередуется с серией заданий под общим названием «Размышление». В организационном и методическом плане это позволяет оживить и разнообразить работу над предлагаемым литературным материалом, поскольку по старым педагогическим канонам предполагается, что анализ очередной порции материала должен проходить изолированно, т.е. вне связи с предшествующими или последующими материалами. Подход, предложенный П. Парришем, направлен на формирование целостного, глобального типа мышления, что обеспечивается специальной серией заданий, сочетающих в себе совместный анализ предшествующего и последующего материала.

Важно заметить, что курс «Празднование» адресуется не только и не столько филологам и гуманитариям; в число потребителей курса входят и будущие бизнесмены, слушатели системы непрерывного образования, студенты естественнонаучного профиля: физики, биологии, математики.

Структурная композиция достаточно современная, разработанная по модульному принципу. Три крупных модуля: проза, поэзия и драма распределены по следующим тематическим разделам: «Точка зре-

ния», «Символ», «Ритм», «Рифма», «Звук», «Фирмы радости и удовольствия», «Жизнь и смерть», «Сомнение» и «Вера». В разделе «Символ» П. Парриш, концентрируя внимание обучаемого на важности овладения навыками целостного и критического мышления, помогает вырабатывать собственную позицию относительно указанных проблем в жизни, литературе, искусстве. С этой целью он обращается к рассказам Д. Лоурансе, С. Крейне, Ш. Джексона. Эти три произведения, предложенные для анализа и дальнейшего обсуждения, различны по стилистической окраске, по затрагиваемой проблематике, акцентируют внимание на «расшифровку» символов в предлагаемых для анализа художественных произведениях.

Описанный подход к построению содержания курса позволяет привить обучаемым навыки «целостного и критического мышления, выработать собственную позицию относительно указанных проблем в литературе, жизни, искусстве».

Курс ценен в том отношении, что позволяет познакомиться с произведениями, либо с отрывками из произведений более 200 авторов. В их числе: В. Шекспир и Генрик Ибсен, И.Бергман и Э.Ионеску, У. Вордсвуд, Р. Дункан и др.

В концептуальном плане П. Парриш солидаризируется со словами Г. Горация, который однажды сказал, что «цель литературы – восхищать и обучать». И П.Парриш, вслед за Горацием, рассматривает занятие литературой не только как учебным предметом, но и источником радости и удовольствия в жизни.

Процесс изучения литературы, таким образом, должен приносить обучаемому наслаждение от умения проникнуться идеей автора, вступить в диалог или дискуссию с персонажами предлагаемых для изучения произведений драмы, прозы. Материал курса, представленный автором, позволяет проникнуться истинно гуманистическими идеями, где есть место как трагедии, так и комедии.

«Празднование» как авторский курс – это не только тщательный подбор материала, но и предельно четкая методическая концепция. Автор как бы предупреждает, что путь к познанию литературы труден, он требует полной отдачи от обучаемого. А истинное наслаждение от чтения литературного произведения можно получить только тогда, когда открываешь доступ в творческую лабораторию мастера, становишься соучастником, принимаешь участие в процессе сотворчества.

Особое место в понимании литературы, по мнению Парриша, отводится интерпретации художественных произведений. При этом имеется в виду, что интерпретация – это тот вид интеллектуальной деятельности, который направлен на полноценное восприятие художественного произведения.

В связи с этим Парриш постоянно предупреждает о необходимости концентрации мыслительной деятельности для глубокого проникновения в суть литературного произведения.

Уже отмечалось, что каждый раздел курса снабжен серией вопросов и достаточно емких комментариев, требующих глубокого анализа всего прочитанного материала. Комментарии нацеливают обучаемого на уточнение особенностей литературного стиля, при этом выявляются особенности литературоведческого плана, позволяющие более осмысленно изучать предложенные произведения.

Тщательность методической обработки изучаемого материала, по мнению П. Парриша, «позволяет студентам оценивать каждое произведение исходя из собственной системы ценностей, развивать, а не подавлять независимость мышления».

Имеющийся в пособии литературный материал чередуется с серией заданий под общим заголовком «Размышления». Эти задания помогают оживить работу по предлагаемым литературным отрывкам, поскольку предполагается, что анализ очередной порции материала должен проходить не изолированно, а в связи с предшествую-

щим или последующим материалом, с помощью тщательно продуманных вопросов.

Одной из ведущих установок курса «Празднование» является формирование критического мышления, при этом рекомендуется обратить внимание на формирование умения студентов интерпретировать изучаемые произведения.

Неслучайно поэтому задачей обучаемого является выработка умения выражать свое отношение к ингредиентам анализируемого художественного произведения: словарю, образам, ритму, форме. При этом ставится задача выявить, какие из перечисленных выше основных компонентов используются для выражения идеи и смысла произведения. Необходимость осмысленного отношения к чтению произведения называется «ответственностью хорошего читателя». «Хороший читатель», по мнению П. Парриша, должен иметь представление не только о самих литературных текстах, но и с вниманием относиться к авторам предлагаемых произведений.

Студентам, изучающим данный курс, предлагается возможность ознакомиться с широким кругом авторов, представляющих интерес в общекультурном, литературном, историографическом планах. С этой целью в качестве приложения к основному материалу дается список персоналий. Студенты знакомятся с различными по эпохам, стилю, творческому складу писателями, поэтами, сценаристами, узнают их биографические подробности. Необходимо еще обратить внимание и на тот факт, что П. Парриш, как и авторы других авторских и интегративных курсов по общекультурной проблематике, стремится вовлечь в орбиту читательских интересов как литературных классиков: Байрона, Шекспира, Д. Болдуина, Ингмана, так и малоизвестных литераторов, поэтов, писателей. При этом в списке персоналий он обязательно указывает на образовательный статус автора, помещаются данные об учебном заведении, которое закончил тот или иной писатель, основные публикации, литера-

турные награды, которыми был удостоен, литературные сборники, в которых были напечатаны его произведения.

Составляющие курса «Празднование»: методическое обеспечение, подбор авторов, тщательно выверенный научный и источниковедческий аппарат, научность, доступность и высокая познавательная направленность материала – ориентированы на усиление общекультурной «платформы» аудитории любого уровня, построение личностной иерархии культурных ценностей, формирование адекватных психологических установок.

Включение подобных авторских курсов в программу подготовки как гуманитариев, так и студентов естественнонаучных специальностей стало характерной чертой высшей школы США и вносит неоценимый вклад в процесс гуманитаризации образования с целом.

Литература

1. *Андреев, В.И.* Компьютерные и телекоммуникационные технологии в сфере образова-

ния / В.И. Андреев // Школьные технологии, – 2003. – № 3.

2. *Балицкая, И.В.* Гуманизация и гуманитаризация высшего образования в США и России как организационно-педагогическая проблема / И.В. Балицкая // Педагогическое образование в классическом университете. – Южно-Сахалинск, 2004. – С. 14-20.

3. *Колесникова, И.А.* Гуманитаризация непрерывного образования – одно из направлений модернизации российского общества / И.А. Колесникова // Социально-гуманитарные знания. – 2004. – № 1. – С. 1-10.

4. *Костецкий, В.В.* Современные и исторические ориентиры гуманитаризации образования / В.В. Костецкий // Философия образования. Вып. 23. – СПб., 2002. – С. 462-465.

5. *Шитикова, И.Б.* Проблемы гуманитаризации и гуманитаризации образования в технических университетах России / И.Б. Шитикова // Современные наукоемкие технологии. – 2007. – № 1. – С. 46-48.

6. *Black, S.* The civil role of student / S. Black // American School Board Journal. – 2010. – Vol.197. – Issue 1. – P. 36-37.

7. *Shorten, A.* Cultural Diversity and Civic Education: Two versions of the fragmentation objection / A. Shorten // Educational Philosophy and Theory. – 2010. – Vol.42. – Issue 1. – P. 57-72.



УДК 378.853

КОНТРОЛЬНО-ОЦЕНОЧНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЕ СТУДЕНТОВ ПО КУРСУ ФИЗИКИ В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ

М.Е. Белобородова

Аннотация

Обсуждается проблема организации у студентов технических вузов самостоятельной рефлексивной деятельности, связанной с формированием способов и приемов самоконтроля и самооценки при изучении курса физики. Предложена классификация видов самостоятельности по различным основаниям с использованием фасетного метода. Рассматривается понятие рефлексивной деятельности, с учетом мотивационной составляющей, а так же ее характеристики – предмет, процесс, средства и результат.

Ключевые слова: самостоятельность, самостоятельная учебная деятельность, самостоятельная работа, самостоятельная рефлексивная деятельность.

Abstract

The article looks at the issue of structurizing independent reflexive activity dealing with means and methods of self-control and self-assessment of physics students at a technological university. We propose a classification of different types of independent activity, employing the facet method. The article analyses the notion of reflexive activity while taking into account the motivational component, as well as its main characteristics – subject, process, means and result.

Index terms: independence, independent studies, independent work, independent reflexive activity.

В настоящее время российская высшая школа находится на важном этапе преобразований. При переходе на двухуровневую систему высшего образования (бакалавриат, магистратура) осваиваются методы социально-педагогического проектирования компетентностно-ориентированных образовательных программ высшего профессионального образования в соответствии с требованиями федеральных государственных образовательных стандартов ФГОС ВПО.

Преобразования, происходящие в сфере высшего профессионального образования, связаны с уточнением представлений о содержании, методах, средствах и формах учебной деятельности, и в частности самостоятельной работы студента. Возрастает доля самостоятельной учебной деятельности (до 60% от общей трудоемкости) и связанная с ней личная ответственность за ее результаты (индивидуальное планирование, самоорганизация, саморазвитие, самоконтроль, самооценка, защита своих учебных достижений и др.).

Самостоятельная учебная деятельность студента, являясь в настоящее время существенной по объему составляющей учебной, учебно-исследовательской и научно-исследовательской деятельности студентов, требует новых подходов в ее организации и методическом обеспечении.

Результаты исследования роли и места самостоятельности в формировании человеческой личности нашли отражение в трудах психологов Б.Г.Ананьева, А.Н.Леонтьева, С.Л.Рубинштейна, Л.С.Выготского, Н.Ф.Талызиной и др.

Дидактическую основу организации самостоятельной учебной деятельности составили результаты психолого-педагогических исследований, проведенных Ю.К.Бабанским, В.В.Давыдовым, П.Я.Гальпериным, Л.В.Занковым, Т.В.Кудрявцевым, И.Я.Лернером, Н.Ф.Талызиной, Д.Б.Элькониним и др.

Методике организации самостоятельной учебной деятельности в средней и высшей школе посвящены монографии и учебные пособия С.И.Архангельского,

М.Г.Гарунова, Б.Г.Иоганзена, А.Г.Молибога, Е.В.Оспенниковой, П.И.Пидкасистого, А.В.Усовой и др., а также значительное число диссертационных работ Б.А.Алейникова, Е.В.Астаховой, Е.В.Батиной, И.М.Власовой, В.Н.Гришина, Е.В.Захаровой, Е.В.Змиевской, Е.А.Ильиной, В.Ф.Колобкова, Е.В.Кудрицкой, С.В.Литовкиной, Е.Н.Пряхиной, Л.Б.Фоменко и др.

В методике преподавания «Физики» значительный вклад в развитие самостоятельности в обучении, внесли методисты С.Е.Каменецкий, В.Г.Разумовский, Е.В.Оспенникова, А.В.Усова и др. Исследования этих авторов связаны с определением содержания и методики организации самостоятельной работы учащихся, раскрытием дидактических основ развития познавательной самостоятельности, формированием у обучаемых потребности в самообразовании.

Рассмотрим один из важных аспектов проблемы формирования самостоятельности в обучении: содержание и способы организации контрольно-оценочной деятельности учащихся.

Ранее исследования были сосредоточены преимущественно на изучении первых трех составляющих психологической структуры деятельности (мотив, ориентировка, исполнение), а последний компонент – самоконтроль и самооценка – стал более детально изучаться лишь в последнее десятилетие.

Вопросы формирования самоконтроля и самооценки в учебной деятельности учащихся и студентов, а также вопросы формирования критического мышления у студентов вузов, отражены в публикациях Г.Р.Биккуловой, О.А.Лунгу, В.А.Метаевой, Д.М.Шакировой и др., а также в диссертационных исследованиях Е.Ю.Азбукиной, О.В.Андроновой, И.А.Бердниковой, С.А.Горбачевой, Н.Б.Гусаревой, Л.А.Жидовой, С.В.Литовкиной, Н.И.Мерзликиной, Е.Ю.Надеждина, Н.И.Олейник, и др. Вместе с тем, анализ практики обучения студентов в высшей школе показывает, что в условиях

традиционной системы образования обучаемые чаще всего не ориентированы на проявление самостоятельности в контрольно-оценочной деятельности, ее потенциал до конца не используется. Несмотря на теоретические изыскания, в практике проблема организации самостоятельной контрольно-оценочной деятельности студентов остается актуальной.

В качестве одного из средств формирования контрольно-оценочных действий у обучаемых в процессе выполнения самостоятельной учебной деятельности предлагается целенаправленная организация их рефлексивной деятельности, способствующая пониманию ее структуры (цель, предмет, средства, способы), а также осознание средств контроля и коррекции (Е.Ю. Азбукина, И.Н.Олейник, О.А.Тарасова и др.).

В методике преподавания физики проблема организации рефлексивной деятельности обучаемых, методы и приемы формирования рефлексивных умений разработаны на сегодня пока недостаточно, в особенности применительно к практике обучения студентов технических вузов. Лишь небольшое число диссертационных исследований посвящено изучению данной проблемы (Н.И.Олейник [2001 г.], А.Р.Садыкова [2005 г.] и т.д.).

Общая цель исследования состоит в научном обосновании и разработке методики обучения студентов младших курсов самостоятельной рефлексивной деятельности, как средства углубленного понимания содержания курса физики и эффективного освоения способов учебной деятельности.

Самостоятельность в настоящем исследовании рассматривается «...как интегральное качество личности, которое отражает единство когнитивных и волевых структур психики и проявляется в сознательной саморегуляции явлений психической активности как деятельного отношения субъекта к окружающему миру (поведение и деятельность)» [3, с.39].

Самостоятельность как сложный феномен психики формируется в условиях орга-

низации самостоятельной деятельности, в частности, учебной.

Самостоятельная учебная деятельность – это деятельность, реализуемая без участия преподавателя (независимая, автономная), но под его руководством и наблюдением, внутренне мотивированная, направленная на овладение научными знаниями, практическими умениями и навыками, приобретение опыта решения различных учебных задач, в том числе нестандартных (т.е. ориентированная на развитие соответствующих компетенций), и имеющая своей конечной целью освоение ее различных видов как основы последующей социальной, в том числе, профессиональной адаптации.

Разнообразны подходы авторов не только к определению феномена самостоятельности, но и к определению ее различных видов. Систематизация и обобщение результатов многочисленных исследований, при использовании фасетного метода построения классификаций, позволяет нам рассматривать следующие основания для выделения видов самостоятельности:

1) вид деятельности:

а) по форме проявления активности (умственной и практической):

– умственная (познавательная) самостоятельность:

– познавательных процессов (ощущение, восприятие, представление, воображение, мышление, внимание, память, речь);

– интеллектуальных действий (анализ, синтез, сравнение, идеализация, обобщение, абстрагирование, конкретизация и др.);

– практическая (моторный или двигательный акт) самостоятельность:

– предметных движений (взять, переместить, опустить);

– движений, обеспечивающие установку тела и сохранение позы;

– речевых движений

– выразительных движений (мимика, пантомимика);

– смысловых жестов.

б) по компонентам социальной культуры (сферам деятельности):

– самостоятельность в производственной деятельности:

– по видам производств, (промышленность, сельское хозяйство, строительство и т.д.);

– по видам профессиональной деятельности в конкретной производственной сфере);

– производственно-технологическая деятельность;

– организационно-управленческая деятельность;

– научно-техническая деятельность (в рамках научно-производственных отделов предприятий);

– проектная деятельность;

– самостоятельность в научной деятельности (виды научной деятельности по областям знаний):

– фундаментальные научные исследования;

– прикладные научные исследования;

– самостоятельность в образовательной деятельности (в частности, в рамках различных видов учебной деятельности);

– самостоятельность в области искусства (по видам искусств).

в) по содержанию предметной основы деятельности как формы социальной активности:

– самостоятельность в рамках отдельного предмета деятельности;

– самостоятельность в деятельности на основе межпредметных связей.

2) психологическая структура деятельности:

а) по содержанию компонентов психологической структуры деятельности:

– самостоятельность в формировании личностной мотивационно-потребностной сферы (в становлении внутренней мотивации);

– самостоятельность в планировании;

– самостоятельность в операционно-процессуальных действиях;

– самостоятельность в контрольно-оценочной деятельности (самооценка и самоконтроль при выполнении всех этапов деятельности на основе рефлексии);

б) по полноте компонентного состава психологической структуры деятельности:

- самостоятельность операционная;
- самостоятельность действий;
- самостоятельность деятельности;
- психологический тип личности в соответствии с ее способностью к саморегуляции:

- эффективная самостоятельность или автономность;

- зависимый вид самостоятельности;

- смешанный вид самостоятельности (отсутствие склонности к анализу причины несоответствия полученного результата запланированному ранее, готовность принять его в качестве окончательного, более низкий уровень требований к себе, снижение уровня критичности).

В своем исследовании мы ставим одной из задач развитие следующих видов самостоятельности: самостоятельности учебной деятельности (см. по компонентам социальной культуры (сферам деятельности), самостоятельности деятельности (см. разновидности по полноте компонентного состава психологической структуры деятельности) и самостоятельности в контрольно-оценочной деятельности (см. разновидности по содержанию компонентов психологической структуры деятельности).

Самостоятельность в контрольно-оценочной деятельности связана с психологическим феноменом *рефлексии*, которая трактуется «... как 1) размышление, самонаблюдение, самопознание; 2) в философии — форма теоретической деятельности человека, направленная на осмысление своих собственных действий и их законов» [4, с.1122].

Проанализировав различные подходы описания феномена рефлексии, можно выделить два направления в толковании этого понятия: *психологический* и *социально-педагогический*.

Психологи А. В.Карпов, А.К.Осницкий, В.С.Саблин и С.П.Слакв, А.Шаров, В.А.Якунин и др., исследуя рефлекссию, рассматривают ее как функцию сознания, как механизм организации психики, благодаря которой возможно критическое осмысление индивидом совершенных действий и собственного состояния с точки зрения продуктивности выбора использованных средств и способов преобразования объектов окружающего мира.

Исследователи педагогической науки (В.И.Андреев, В.В.Давыдов, Э.В.Ильенков, А.В.Хуторской, Г.П.Щедровицкий и др.) определяют рефлекссию как самостоятельный вид деятельности, который обеспечивает успешность реализации различных функций психики, таких, как отражение, понимание, отношение, целеполагание, планирование, управление, контроль, коррекция, и целью которых является, *осознанный анализ и оценка процесса и результатов конкретной деятельности, в том числе учебной*.

Диссертационные работы, связанные с включением рефлексивных процессов в учебно-познавательную деятельность студентов высших учебных заведений немногочисленны, но позволяют констатировать, что интерес к данной проблеме существует, а спектр направлений исследования феномена рефлексии достаточно широк. Так, психологические и педагогические условия развития рефлексивных умений студента исследуют Т.П.Айсувакова (2008 г.) и Т.Ф.Ушева (2010 г.). Рефлексивную деятельность как педагогическое условие саморазвития студентов вуза рассматривает в своей работе О.В.Бережнова (2005 г.). Е.Ю.Азбукина (2005 г.) представляет рефлексивную контрольно-оценочную деятельность будущего учителя как ресурс качества педагогической подготовки.

Л.П.Панова (2004 г.) предлагает рефлексивно-деятельностную методику формирования у студентов интегративного умения решать задачи. А.Н.Аитов (2011 г.) рассматривает рефлексивно-дополнитель-

ную методику формирования у студентов экологических понятий. В диссертационном исследовании Е.Н.Куклиной (2004 г.) рассматривается проблемно-рефлексивный подход к процессу формирования опыта исследовательской деятельности у студентов педагогического вуза. В диссертации А.Р.Садыковой (2005 г.) обсуждается проблема формирования рефлексивного мышления у студентов в процессе изучения естественнонаучных дисциплин в технических вузах.

В нашем исследовании основополагающим понятием является «рефлексивная деятельность», которая рассматривается как составляющая контрольно-оценочной деятельности. Анализ позиций авторов по трактовке этого понятия обнаруживает различные, но близкие по смыслу подходы к определению понятия *рефлексивной деятельности*.

Рефлексивная деятельность – понятие абстрактное, это деятельность нашего интеллекта, протекающая внутри человеческого сознания, за пределами внешней, видимой плоскости и скрыта от непосредственного наблюдателя (А.И.Уман, М.А.Федорова) [5, с.78]. Рефлексивная деятельность, с точки зрения I.Реесе, есть «процесс осознанного пересмотра своего практического опыта с целью его описания, анализа и оценки для последующего совершенствования процесса обучения» [6, с.421]. В.В.Котенко определяет *рефлексивную деятельность* как «...особый вид аналитической деятельности учащихся, которая направлена на осмысление ими тех или иных содержаний своего индивидуального сознания и обеспечивает им успешное осуществление учебной деятельности» [2, с.34]. М.Н.Демидко [1] *под рефлексивной деятельностью* понимает способность осознавать усваиваемые знания и способы деятельности; способность адекватно оценивать результаты деятельности и корректировать их в соответствии с теми нормами и эталонами, предъявляемыми извне.

В данных определениях не представлен мотив, как отношение обучаемого к предмету его деятельности, направленность на эту деятельность. Учитывая мотивационную составляющую деятельности, мы предлагаем следующее определение:

Рефлексивной деятельностью называется особый вид внутренне мотивированной аналитической деятельности, направленной на осознание и осмысление ее процессуальной и результативной составляющих и ориентированной на совершенствование их качества. В ходе рефлексивной деятельности формируется способность к самоконтролю и самооценке ее процесса и результата; обеспечивается развитие потребности в самоконтроле и личной ответственности за результат, как характеристики направленности личности (качества личности).

Всякая деятельность как форма активности субъекта характеризуется: *предметом, процессом, используемыми средствами и результатом* – произведенным продуктом (идеальным или материальным).

В исследованиях, посвященных организации рефлексивной деятельности, эти характеристики не рассматриваются в едином комплексе, что позволяет нам объединить их.

Предметом рефлексивной деятельности является собственное мышление и практическая деятельность субъекта, осознание собственных способов мышления и практической деятельности во всем составе структурных компонентов деятельности (мотивов, целей, операций, методов и средств их исполнения, результатов и др.)

Процесс рефлексивной деятельности – мыслительно-деятельностный процесс осознания и осмысления субъектом обучения структуры и содержания своей деятельности, с учетом всех её компонентов (мотивация, планирование, исполнение, контроль).

Средства рефлексивной деятельности. Рефлексивная деятельность связана со

всей системой познавательных процессов (восприятие, представление, воображение, память, речь, мышление), ведущими средствами являются интеллектуальные умения, связанные с выполнением основных мыслительных операций, таких как анализ, синтез, абстрагирование, сравнение, обобщение, конкретизация и др.

Результатом рефлексивной деятельности является сложившаяся в сознании субъекта оценка результата деятельности и процесса, который привел к этому результату, а также определение направления и содержание возможной их корректировки. Кроме того, к результату рефлексии следует отнести более высокий уровень развития рефлексивных умений (конкретных, общих) и формирование потребности в самоконтроле и самооценке.

Отметим, что высокий уровень сформированности данных умений при изучении физики (в решении задач, при выполнении экспериментальных и лабораторных работ и т.д.), безусловно, будет способствовать более глубокому пониманию содержания дисциплины, способов ее эффективного изучения и осознанному отношению к результату учебной работы.

В общем случае, реализация рефлексивной деятельности, приводит к нацеленности студента на самодиагностику в отношении сформированности различных

умений и качеств на основе сравнения своих результатов с заданными эталонами, к открытости студента новой информации, нестандартным способам решения поставленных задач и принятия решений.

Литература

1. Демидко, М.Н. Сформированные рефлексивные умения как фактор развития профессиональной деятельности специалиста / М.Н. Демидко. — http://www.rusnauka.com/10_NPE_2008/pedagogica/29344.doc.htm
2. Котенко, В.В. Рефлексивная задача как средство повышения обучаемости школьников в процессе изучения базового курса информатики: дис. ... канд. пед. наук / В.В. Котенко. — Чита, 2002. — 191 с.
3. Оспенникова, Е.В. Развитие самостоятельности школьников в учении в условиях обновления информационной культуры общества: В 2 ч.: Ч. II. Моделирование информационно-образовательной среды учения: монография / Е.В. Оспенникова. — Перм. гос. пед. ун-т. — Пермь, 2003. — С. 39.
4. Советский энциклопедический словарь. — М., 1987. — С. 1122.
5. Уман, А.И. Структура рефлексивной деятельности учащихся в процессе учения / А.И. Уман, М.А. Федорова // Инновации в образовании. — 2009. — № 1.
6. Reese, I. Teaching Training and Learning: A/ Practical Guide/ I. Reese, St. Walker. — Sunderland: Business Education Publishers Limited, 2006. — P. 421-425.

УДК 378.14

КОНСТРУИРОВАНИЕ КОМПЕТЕНТНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННЫХ ЗАДАНИЙ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ

Р.М. Ахмадуллина, Н.Р. Валиахметова

Аннотация

В статье анализируется дидактико-диалектическая связь результатов, технологий обучения и процедур диагностики компетенций. Раскрывается сущность компетентностно-ориентированных заданий, приводится авторское видение технологии их конструирования в процессе профессионально-педагогической подготовки студентов.

Ключевые слова: компетентностный подход, результаты обучения, методы оценки компетенций, компетентностно-ориентированные задания, аспекты компетенции, учебные, учебно-профессиональные, профессиональные задачи, технология конструирования компетентностно-ориентированных заданий.

Abstract

The article focuses on the link between didactics and dialectics in the field of teaching outcomes, learning technologies and competency diagnostics, revealing the essence of competence-focused tasks, as well as providing the authors' vision of technology of course design for professional pedagogical training in higher education.

Index terms: competence approach, teaching outcomes, methods of competency assessment, competence-focused tasks, competency aspects, educational, professional and mixed tasks, technology of designing competence-focused tasks.

Компетентностный подход в образовании, понимаемый, прежде всего, как ориентированный на конечные результаты, выраженные в форме компетенций, потребовал пересмотра всех компонентов процесса профессиональной подготовки: содержательного, процессуально-технологического, результативно-оценочного, рефлексивного, а также условий обучающей среды. Исследователи отмечают, что «внедрение результатов обучения – сложнейшая задача, для решения которой требуется серьезная подготовка персонала, а также существенные затраты времени и денег. Переход к описанию всех учебных программ в терминах результатов может потребовать огромных усилий и нескольких лет работ» [1, с.19].

Таким образом, для вузов на данный момент актуальны задачи проектирования основных образовательных программ подготовки бакалавров и магистров, на основе ФГОС третьего поколения в соот-

ветствии с компетентностной структурой содержания образования. Особое внимание при этом уделяется результатам обучения и средствам их оценивания. Выработка новых образовательных технологий и принципов оценки результатов определяется как одно из пяти основных направлений работы, обозначенных в проекте «Настройка образовательных программ в российских вузах», по материалам проекта TUNING.

Специалисты также обращают внимание на то, что в процессе разработки вузовских ООП важно иметь в виду и как можно чаще проверять взаимное соответствие трех базовых характеристик: а) целей программы и результатов обучения, выраженных в форме компетенций; б) дисциплин и образовательных технологий; в) средств и способов оценки достижений студентов и качества самой программы [7]. Таким образом, подчеркивается дидактико-диалектическая связь конечных результатов,

технологий обучения и диагностических процедур (методов оценки) компетенций.

Во многом теоретические и практические задачи проектирования основных образовательных программ уже решены. Стандартами определен список формируемых компетенций, а также академических результатов в форме знаний и умений, подготовлен обширный методический инструментарий для перевода целей образования с языка компетенций на язык диагностируемых результатов. Для этого вузами разрабатываются паспорта и программы формирования компетенций. В паспорте устанавливаются: краткое содержание/определение компетенции, ее структура и характеристика уровня сформированности. Как указывают разработчики методических рекомендаций, в паспорте также может накапливаться информация о новом актуальном составе результатов обучения, новых профессиональных функциях и ситуациях, требующих проявления данной компетенции и т.д. «Программа формирования компетенции аккумулирует информацию в поле: результаты обучения – методы обучения – методы оценки» [4, с.10].

Если с переводом целей обучения с языка компетенций на диагностируемые академические результаты, классифицируемые по различным основаниям (классификация Блума; традиционная, принятая в ФГОС; рекомендуемая в проекте «TUNING»), преподаватели в основном справились, то отбор средств оценивания компетенций и адекватных технологий их формирования пока остается проблемой. Существующие в педагогической науке критерии выбора методов и технологий обучения, адекватно поставленным целям, носят слишком универсальный характер, а, следовательно, не всегда дают гарантированный результат, предлагаемые в настоящее время диагностические процедуры также несовершенны. Нередко они акцентируют внимание на отдельных функциях оценки, обладают низким уровнем объективности получаемых данных, сложностью

подбора инструментария и др. Решение этих вопросов осуществляется преподавательским составом вузов в ходе очередных этапов проектирования ООП. В данной статье мы рассмотрим лишь часть указанных проблем, а именно сущность и технологии конструирования компетентностно-ориентированных заданий, используемых в целях формирования профессиональной педагогической компетенции студентов.

Компетенции специалиста, представляющие собой комплексные характеристики, включающие знания, умения, личностные качества, опыт, поведенческие модели и др. формируются на этапе обучения, благодаря интеграционным процессам. Традиционное предметное (дисциплинарное) структурирование содержания профессионального образования, ориентированное на «дидактические единицы», обладало довольно слабой возможностью междисциплинарной интеграции. В основном интеграция происходила на теоретическом («знаниевом») уровне. Это приводило к тому, что студент, освоивший дисциплины даже на «отлично», был подготовлен в лучшем случае к решению лишь стандартных профессиональных задач. Компетентностный подход значительно расширяет возможности для интеграции знаний, умений, формируя содержание образования как набор компетенций, и одновременно требует от специалиста умения решать задачи творческого, проблемного характера. При этом сама профессиональная компетентность понимается, как способность успешно решать функциональные задачи, составляющие сущность профессиональной деятельности. Исследователи указывают на тот факт, что единицей содержания профессиональной подготовки в логике компетентностного подхода является профессиональная задача. Программы учебных дисциплин проектируются на основе набора задач, направленных на становление компетентностей специалиста [6]. В данном контексте завершающим этапом проектирования образовательной программы, на

наш взгляд, является разработка системы учебных и учебно-профессиональных заданий/задач, которые выполняют двоякую функцию. С одной стороны, они являются особым видом познавательных задач, способных имитировать профессиональную деятельность. Это становится особенно актуальным, поскольку специалисты отмечают, что: «если традиционная педагогика («Педагогика ЗУНов») аналитична, потому что предполагает разделение на части единого процесса профессиональной деятельности, выделяя в нем, прежде всего, теоретический и практический аспекты, то современная педагогика («Педагогика компетенций»), не отрицая необходимости аналитического разделения при обучении, выступает за дальнейший синтетизм, объединение теории и практики, что достигается в процессе непосредственной профессиональной деятельности или ее игровой имитации» [5, с.79-80]. С другой стороны, анализ процесса и результата решения учебно-профессиональных задач является основным критерием достижения целей обучения, выполняя функцию диагностики становления профессиональной компетентности будущего специалиста. Таким образом, учитывая, что цели/результаты обучения – компетенции понимаются как способности эффективно решать задачи в области профессиональной и социальной деятельности, а эффективность их решения является одним из критериев оценки компетенции, логично предположить, что в триаде «результаты обучения – методы обучения – методы оценки» учебно-профессиональные задачи играют ключевую роль и должны стать необходимым элементом используемых технологий обучения.

Большинство исследователей, предлагая теоретические и практические подходы к решению проблемы отбора технологий и методов формирования компетенций, указывают на методологию контекстного обучения, основанного на моделировании предметного и социального содержания профессионального труда и предполага-

ющего включение в процесс обучения заданий и задач, отражающих реальные производственные ситуации, обеспечивая тем самым условия трансформации учебной деятельности студента в деятельность специалиста. Среди наиболее эффективных (с точки зрения формирования компетенций) инновационных технологий обучения называются: кейс-метод, метод портфолио, метод развивающейся кооперации, проектный, деловая игра, тесты действия. Как комплексные методы, все они ориентированы на организацию условий трудовой деятельности, позволяют моделировать реальные ситуации и включать в обучение учебные, учебно-профессиональные и ситуационные производственные задачи.

Теория и практика применения задач в профессиональной подготовке детально разработана современной дидактикой, однако в последнее время среди профессионалов появился новый термин «компетентностно-ориентированные задания», который пока не получил достаточного теоретического обоснования. Чаще его используют как синоним учебно-профессиональных заданий. Однако само его появление свидетельствует, на наш взгляд, о необходимости уточнить данное понятие и осмыслить технологию конструирования подобных заданий на новых процессуально-методологических основах в соответствии с целями формирования компетенций.

Под компетентностно-ориентированными заданиями (КОЗ) нами понимаются такие задания/задачи, целью которых является установление связи между знанием и реальной стандартной или нестандартной ситуацией, выбор целесообразного способа решения и определение алгоритма действий по его реализации. Их отличительной особенностью является получение профессионально значимого результата, который будет свидетельствовать о степени овладения компетенцией.

Методологическую основу технологии конструирования компетентностно-ориентированных заданий должно составить

единство системного, деятельностного, компетентностного, личностно-ориентированного, средового, интегративного подходов; разработки по проблемам самообразования, самоорганизации в учебно-профессиональной деятельности, самостоятельной работы студентов; принципы контекстного обучения – личностного включения студента в учебную деятельность, моделирования в учебной деятельности целостного содержания, форм и условий профессиональной деятельности, проблемного содержания обучения, совместной деятельности, межличностного взаимодействия и диалогического общения субъектов образовательного процесса [2]. Компетентностно-ориентированные задания могут предусматривать комплексное либо отдельное формирование общих (универсальных, надпредметных) и специальных (предметно-специфических, предметно-специализированных) компетенций, а также их отдельных компонентов. Технология конструирования таких заданий, на наш взгляд, напрямую должна быть связана со структурой содержания компетенции, предполагаемыми результатами ее формирования. В этом плане, обобщая многообразие подходов к определению структурных компонентов профессиональной компетенции, критериев ее оценки, а также учитывая, что результаты обучения в условиях компетентностного подхода проектируются в трех сферах: знаниевая (знание и понимание), деятельностная (применение знания), ценностная (отношение, ценности), содержание компетентностно-ориентированных заданий с целью профессионально-педагогической подготовки может рассматриваться в следующих аспектах: 1) мотивационно-волевом (формирование мотивов, потребностей, интереса к профессионально-педагогической деятельности); 2) когнитивном (овладение знаниями теории педагогического процесса, необходимыми для разрешения педагогических ситуаций, навыками аналитического мышления); 3) функциональном (овла-

дение знаниями о способах практической педагогической деятельности); 4) поведенческом (развитие способности компетентно действовать в педагогических ситуациях различного уровня сложности, стимулирование творческого проявления личности в профессии); 5) коммуникативном (развитие умений выстраивать педагогически целесообразные отношения, осуществлять взаимодействие на всех уровнях профессионально-педагогического общения и т.д.); 6) ценностно-смысловом (выработка ценностных установок, умений выразить свое отношение); 7) рефлексивном (развитие умений самоанализа, самоконтроля результатов своей деятельности, отслеживания уровня личностных достижений).

По функциональному назначению разновидности компетентностно-ориентированных задач могут быть предметно-ориентированные (учебные), практико-ориентированные (учебно-профессиональные) и профессиональные (производственные) [3], применяемые в контексте педагогической подготовки. Предметно-ориентированные задачи формируют знания по педагогическим дисциплинам, необходимые и достаточные для освоения умений и навыков применительно к конкретным профессиональным компетенциям. В русле общепедагогической подготовки это могут быть задания на усвоение знаний по темам (разделам) учебного модуля, умений их применять (тесты, задания, содержащие познавательную проблему). Практико-ориентированные задачи направлены на формирование у студентов системы интегрированных умений и навыков. Это могут быть задачи на освоение технологических аспектов профессиональной деятельности; на решение проблем организации деятельности, педагогического управления; на разрешение ситуаций нестандартными способами, выбор личностной позиции, определение способов повышения эффективности деятельности. Профессиональные задачи формируют у студентов способности применять знания, демонстрировать умения на

квалификационном, функциональном или операционном уровнях производственной деятельности.

В соответствии с предполагаемыми уровнями сформированности компетенций (допороговый, пороговый, продвинутый) – это могут быть задания имитирующе-репродуктивного; комбинирующе-продуктивного и творческо-преобразующего характера соответственно.

При конструировании КОЗ, по нашему мнению, необходимо учитывать следующие положения:

- каждая составляющая компетентностно-ориентированного задания должна подчиняться требованиям организации деятельности обучающегося;

- необходимо учитывать контекст будущей профессионально-педагогической деятельности, содержательную составляющую как тематическую и понятийную принадлежность тому или иному разделу дисциплины (модуля), деятельностьную компоненту, предполагающую выполнение нескольких видов деятельности, сочетание индивидуальных и коллективных форм работы;

- значимость получаемого результата – общекультурная, профессиональная; проблемная формулировка условия задачи в контексте профессиональной деятельности; представленная в различной форме информация, в том числе требующая распознавание объектов (таблицы, рисунки, схемы, диаграммы);

- задачи могут содержать разный уровень информативности исходных данных: недостающие, избыточные или противоречивые; иметь несколько способов решения, предполагать однозначный или неоднозначный ответ;

- КОЗ должно приближать учебную среду к профессиональным условиям, осуществлять интеграцию учебной и профессиональной деятельности, стимулировать профессионально-личностное самоопределение будущих педагогов.

Сама технология конструирования компетентностно-ориентированных заданий,

на наш взгляд, требует соблюдения последовательности логически связанных, взаимобусловленных шагов:

1. Определение цели (формирование компетенции в целом).

2. Разделение общей цели на подцели, выраженной в определении аспектов компетенции, подлежащей формированию в соответствии с определенной структурой (декомпозиция).

3. Формирование конструкта (модели) задания: а) определение задания, в соответствии с уровнем компетенции; анализ и отбор типовых и нестандартных заданий, заданий, реализующих межпредметные связи с другими дисциплинами, формирующими аналогичные компетенции; б) определение направленности задания (аспекта компетенции); в) определение типа задания с точки зрения функционального назначения.

4. Определение условий реализации задания.

5. Формирование стимулов, мотивирующих обучающихся на выполнение задания.

6. Отбор обучающих технологий, способствующих формированию заданной компетенции или ее аспекта.

7. Структурирование предполагаемых действий.

8. Создание модельных решений.

9. Разработка диагностических процедур.

Представленная технология конструирования компетентностно-ориентированных заданий позволяет, на наш взгляд, реализовать взаимосвязь результатов, методов и процедур диагностики (оценки) профессиональной педагогической компетенции.

Литература

1. Болонский процесс: результаты обучения и компетентностный подход (книга-приложение 1) / под науч. ред. д-ра пед. наук, проф. В.И. Байденко. – М.: Исследовательский центр качества подготовки специалистов, 2009. – 536 с.

2. *Вербицкий, А.А.* Контекстное обучение в новой образовательной парадигме. Материалы 7 Всероссийской научно-практической конференции Формирование современной образовательной среды в условиях реализации нового поколения стандартов среднего профессионального образования. 13-14 марта 2003 г. Воронеж / А.А. Вербицкий. URL: <http://siv.su/L10.htm> (дата обращения 15.03.2012)

3. *Ефременко, Е.В.* Формирование управленческих навыков студентов в процессе практического обучения / Е.В. Ефременко. URL: <http://www.informio.ru/?id=20&pid=99> (дата обращения 05.04.2012)

4. Методические рекомендации для организаторов проектных работ и профессорско-преподавательских коллективов вузов. Первая редакция. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, Координационный совет учебно-методических объединений и научно-методических советов высшей школы, 2010. – 54 с., с. 10.

5. Методические рекомендации по проектированию оценочных средств для реализа-

ции многоуровневых образовательных программ ВПО при компетентностном подходе / В.А.Богословский, Е.В.Караваева, Е.Н.Ковтун, О.П.Мелехова, С.Е.Родионова, В.А.Тарлыков, А.А.Шехонин. – М.: Изд-во МГУ, 2007. – 148 с., с.79-80.

6. *Мязина, Р.А.* Развитие ключевых компетенций с применением современных информационных технологий для выпускников юридических специальностей / Р.А.Мязина // Междисциплинарная научно-практическая конференция «Дидактика и информационно-коммуникационные технологии в профессиональном образовании: современные тенденции». 20 сентября 2007 г. Москва. URL: http://www.conf.muh.ru/070920/thesis_13.htm (дата обращения 06.04.2012).

7. Проектирование основных образовательных программ вуза при реализации уровней подготовки кадров на основе федеральных государственных стандартов / под ред. С.В. Коршунова. – М.: МИПК МГТУ им. Н.Э. Баумана, 2010. – 212 с. ■

КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД В ОБУЧЕНИИ И САМОРАЗВИТИИ

УДК 378

ФОРМИРОВАНИЕ ОБЩЕКУЛЬТУРНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА НА ОСНОВЕ ЯЗЫКОВОЙ, МЕТОДИЧЕСКОЙ И ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ

Р.А. Фахрутдинова, Е.А. Конопацкая

Аннотация

В статье рассматривается формирование общекультурных компетенций в процессе их языковой, методической и педагогической подготовки. Автором работы представлена методика реализации опытно-экспериментальной работы и реализация программ третьего поколения на основе межпредметной интеграции дисциплин гуманитарного цикла. Важнейшей составляющей в формировании компетенций будущего специалиста просматривается педагогическая практика как традиционного, так и инновационного содержания.

Ключевые слова: культура, общекультурная компетентность, компетентностный подход, дисциплины гуманитарно-художественного цикла.

Abstract

The article deals with building generic cultural competencies in the course of linguistic, methodological and pedagogical training. The authors present a methodology of implementing their experimental work in the context of third generation standards of higher education on the basis of interdisciplinary integration of the humanities. Teaching practice thus becomes the most important component in shaping the future of professional competence both in its traditional and innovative components.

Index terms: culture, generic cultural competence, competence-based approach, humanities and arts as academic disciplines.

Система образования является одним из основных институтов, который осуществляет адаптацию человека к изменяющимся социальным условиям. В последние годы правительство Российской Федерации осуществило ряд значимых мероприятий, предложенных в рамках Концепции модернизации российского образования, основной целью которых являлось увеличение качества, расширение доступа и повышение экономической эффективности образования на основе компетентностного подхода. В связи с этим, были разработаны и внедрены федеральные государственные образовательные стандарты высшего профессионального образования, в основе которых положен

данный подход. Стандарты нового поколения призваны модернизировать высшее профессиональное образование с опорой на новые реалии становления страны и общества, международные тенденции, в соответствии с Болонским процессом.

Различные аспекты реализации компетентностного подхода отражены в исследованиях И.А.Зимней, А.В.Хуторского, А.К.Маркова, А.Л.Андреева, Ж.Г.Делору, Э.Ф.Зеера и др.

Компетентностный подход фиксирует новую модель образования, то есть такую систему целеполагания, планирования, организации и оценки учебного процесса, в которой основным образовательным результатом выступают компетенции вы-

пускников. Его сущность в изменении целей образования: не информированность обучаемых, а умение разрешать проблемы и задачи, возникающие в сфере профессиональной деятельности. Данный подход означает постепенный переход от трансляции знаний и формирования навыков к созданию условий для овладения будущими специалистами комплекса компетенций, включающих способности и потенциал выпускников к самореализации в условиях устойчивой профессиональной деятельности в соответствии с требованиями социально-экономического, информационного и коммуникационного пространства. В результате внедрения в образовательный процесс компетентностного подхода, на выходе мы получаем специалиста, владеющего компетенциями – что он может делать, к чему он готов.

Компетентностный подход в содержании образования выдвигает на первое место умение решать проблемы, которые возникают: в познании действительности; при освоении современных технологий и техники; во взаимоотношениях с людьми; при выполнении различных социальных ролей; в межличностной коммуникации т.д. [2].

Специфика компетентностного обучения – это усвоение не «готового знания», кем-то переданного или навязанного, предложенного к усвоению, а прослеживание условий происхождения этих знаний, где студент сам формирует понятия, необходимые для решения поставленных задач, а также его творческий потенциал и опыт проявления личностной позиции и собственного опыта.

Очевидно, что компетенции вовсе не отрицают знаний, умений и навыков, хотя принципиально от них отличаются по следующим характеристикам. От знаний – тем, что они существуют в виде деятельности, а не только информации о ней (можно знать, но не быть способным сделать). От умений – тем, что компетенции могут быть применены к решению разного рода задач (переносятся на различные объек-

ты воздействия). От навыков – тем, что они осознаны и не автоматизированы, что позволяет человеку действовать не только в привычной для него обстановке, но и в новой, нестандартной. Не менее очевидно, что без знаний, умений и навыков компетенции не сформируешь, но они важны не как самоцель, а как средство достижения чего-то большего (компетенций).

Рассматривая множественный ряд основных категорий, необходимо отметить, что в научно-исследовательской литературе вопросы трактовки понятий «компетенция» и «компетентность» обсуждаются очень широко.

В психолого-педагогической литературе понятие «компетентность» и «компетенция» все чаще употребляются наряду с понятием «профессионализм». Компетентность подразумевает, помимо технологической подготовки, целый ряд других компонентов, имеющих, в основном, внепрофессиональный или надпрофессиональный характер, необходимых сегодня в той или иной мере каждому специалисту.

Многие авторы определяют «компетентность», как характерную способность, необходимую для результативного выполнения конкретного действия в конкретной предметной области и включающую узкоспециальные знания, особого рода предметные навыки, способы мышления, а также понимание ответственности за свои действия [6].

Важно подчеркнуть, что в современном образовании четко просматривается вектор движения от образования когнитивного и/или узко прагматического к квалификационному образованию и от него – к компетентностному. В материалах ЮНЕСКО делается вывод: «Понятие квалификации в традиционном смысле этого слова уступает место во многих современных областях человеческой деятельности понятию эволютивной компетенции и способности к адаптации» [5].

Очевидно, что многокультурное общество нуждается в новом мировоззрении,

которое будет направленно на интеграцию культур и народов, где основной целью является их дальнейшее сближение и духовное обогащение. Для современного социума новым оказывается понимание образования как личностно-ориентированной культурной деятельности. Усиливаются позиции культурного типа образования, которое переносит акценты с фронтального обучения на различные теории обучения и самообразования студентов, учитывает творческий характер их учебно-познавательной деятельности, которая является одной из форм культурной деятельности.

Анализ философской, психологической и педагогической литературы показывает, что понятие «культура» очень многообразно. Представим различные подходы к определению данного понятия.

Например, А.В.Карпентьер рассматривает культуру как комплекс знаний, позволяющих человеку устанавливать связь между временем и пространством связи между двумя схожими или аналогичными реальностями, объясняя себе одну из них на основании ее сходства с другой, хотя бы эта другая и существовала много веков назад. Э.Тейлор определяет культуру как комплекс, включающий знания, верования, искусство, законы, мораль, обычаи и другие способности и привычки, обретенные человеком как членом общества. По мнению М.Кагана культура это – универсальный способ человеческого бытия, так как культура обладает всеобъемлющими функциями и свойствами развития общества, творческих сил и способностей человека. Голландский социолог Г.Х.Хофстеде определяет культуру в широком контексте как коллективный феномен, как ментальное программирование личности, принадлежащей определенной культурной группе. Это значит, что культура не наследуется, а усваивается. Разграничивая в культуре социальный уровень, биогенетический уровень, личностные качества каждого отдельного индивида, Г.Х.Хофстеде представил данный феномен с помощью схемы [4].

В результате анализа отечественной и зарубежной научной литературы мы пришли к выводу, что наиболее адекватным предмету нашего исследования является определение понятия «культура», данное В.А.Коневым: «Культура — это накопленный человеком опыт деятельности, необходимый для воспроизводства этой деятельности путем формирования (образования) человека» [3].

Из такого понимания культуры следует, что в ней получает отражение ориентация деятельности преподавателя на воспитание личности студента, способной к воспроизводству освоенного им социокультурного опыта и созданию в будущем новых образцов культурной деятельности.

Педагогические теории и ценности не могут существовать в изолированном пространстве, потому что локальные системы культуры, в том числе образование, являются общей открытой системой, в которой создание отдельно взятых элементов приводит к трансформации других, в результате, к изменению всей системы в целом. Прослеживается тенденция слияния гуманистических, демократических и культурных ценностей образования. Поликультурность, многообразие культурных ценностей постепенно становятся приоритетными в образовании.

Основные функции культуросообразного образования состоят в создании различных культурных сред, в рамках которых реализуется развитие личности студента и приобретение ею опыта культуросообразного поведения, оказание культурной самоидентификации студента и реализации его творческих задатков и способностей. Среди конкретных задач можно выделить следующие: глубокое и всестороннее овладение студентами культурой своего народа как непереносимое условие интеграции в иные культуры; формирование у студентов представлений о многообразии культур, воспитание положительного отношения к культурным различиям, способствующим прогрессу человечества и служащим

условием для саморазвития личности; создание условий для интеграции студентов в культуры других народов; формирование и развитие умений и навыков эффективного взаимодействия с представителями различных культур; воспитание студентов в духе терпимости, гуманного межнационального общения. Иными словами, это образование, которое всей своей организацией побуждает культурное саморазвитие обучаемого и педагога в социокультурном пространстве. Оно есть диалог культур [1].

Формирование общекультурной компетентности студентов является необходимым процессом, так как в образовательном процессе недостаточно учитывать только этнические особенности, необходимо интегрировать их в единую культурно-ценностную систему.

Общекультурная компетентность, являясь показателем педагогической культуры специалиста, предполагает, что он знает не только цели личностно-ориентированного образования, но также пути и средства реализации этих целей, а значит, становится возможным усиление культуросообразной роли образования, возникает идеал современного выпускника вуза: «человека культуры», который обладает общекультурной компетентностью.

Всё это доказывает значимость поликультурного образования, где целью выступает формирование общекультурных компетенций будущего специалиста, а также творческой личности, которая способна к активной и продуктивной жизни в поликультурной среде.

В проекции к реалиям российской действительности перед системой образования встают такие сложные задачи, как подготовка молодого поколения к жизни в новых условиях многонациональной и поликультурной среды, формирование умений общаться и сотрудничать с людьми разных национальностей, рас и конфессий. Интеграция в мировое сообщество предполагает учет национальных традиций в воспитании и обучении студентов; создание условий

для формирования их культурной идентичности, а также создание разнообразной и сложной культурной среды для развития личности.

Изучение социально-образовательной среды вуза вызывает необходимость рассмотрения такого феномена, как поликультурное образовательное пространство. В рамках нашего исследования мы рассматриваем поликультурное пространство вуза как социально-образовательную среду формирования общекультурной компетентности студента, которая реализуется в нём как в системе межкультурных социальных и образовательных взаимоотношений, способствующих интериоризации национальной культуры, формированию общечеловеческих ценностей посредством поликультурного образования через призму изучения дисциплин гуманитарного цикла.

Подготовка студентов Института филологии и искусств Казанского федерального университета выполняется на основе межпредметной интеграции соответствующих дисциплин гуманитарного цикла, предусмотренных ФГОС ВПО нового поколения. В качестве объединяющего компонента выступает содержание дисциплин гуманитарного цикла, а именно языковых, методических, а также педагогических. К методическим дисциплинам относятся: «Теория и методика обучения основному иностранному языку», «Технология и методика обучения второму иностранному языку», «Аутентичные технологии преподавания иностранных языков», «Мультимедийные технологии в обучении иностранным языкам», «Инновационные технологии в обучении иностранным языкам», «Современные технологии оценивания обученности иностранному языку», «Теория обучения иностранным языкам», «Методика обучения иностранному языку», «Технология и методика обучения иностранному языку». К дисциплинам педагогического цикла относятся: «Теория обучения и педагогические технологии», «Педагогическое мастерство», «Сравнительная педагоги-

ка», «Введение в педагогическую деятельность», «Теоретическая педагогика», «Педагогика», «Педагогика высшей школы», «Нормативно-правовое обеспечение образования», «Психология обучения иностранному языку», «Теория и методика воспитания», «Управление образовательными системами». К языковым дисциплинам относятся: практический курс иностранного языка, страноведение, зарубежная литература, лингвистика и т.д.

Опытно-экспериментальная работа по формированию общекультурных компетенций проводилась на базе факультета иностранных языков Татарского государственного гуманитарно-педагогического университета. На данном этапе исследования работа продолжается на отделении романо-германской филологии Института филологии и искусств КФУ.

Опытно-экспериментальная работа включает три основных этапа: диагностический, формирующий, заключительный.

Диагностический этап был реализован на базе факультета иностранных языков Татарского государственного гуманитарно-педагогического университета.

На данном этапе нами был определён начальный уровень сформированности общекультурных компетенций с использованием следующих диагностических методик:

– тест культурно-ценностных ориентаций, (автор американский психолог Дж.С.Таусенд), Цель использования: определение основных тенденций формирования и становления изучаемой культуры. Включает вопросы по выявлению: важнейших факторов культуры при принятии решений, основных стилей культурных взаимоотношений; системы ценностей людей различных культур, основных предпосылок совершения личностью как плохих, так и хороших поступков на основе овладения культурой поведения и сосуществования социума и др.

– методика измерения коммуникативной компетентности педагога (автор Г.С.Трофимова). Цель: измерение уровня

развития коммуникативной компетентности педагога. В основе данной методики применение метода шкалирования по десятибалльной системе степени выраженности измеряемого качества. Как показатели данных качеств рассматриваются способности: понимания возрастных особенностей учащихся; понимания трудности обучаемых в общении; определения уровня информированности обучаемых; владения вниманием учащихся и др.

– анкета по выявлению уровня сформированности общекультурной компетентности студентов, включающая двадцать восемь вопросов. Отвечая на данные вопросы, студенты должны определить проявление общекультурной компетентности в педагогической деятельности, её характеристики, достоинства и недостатки профессии учителя и её соответствия личностным потребностям студентов, их отношение к факту наличия «чужой» культуры. В рамках ответов на вопросы анкеты, студенты выявляют условия, способствующие установлению взаимопонимания при межкультурной коммуникации, способы их включения в диалог с представителями других национальностей, возможности формирования их межкультурной компетентности в образовательном процессе в вузе, особенно при изучении иностранного языка. При этом, особенно ценно, что студенты вносят рекомендации по изменению программ обучения иностранному языку в аспекте формирования общекультурных компетенций, а также определяют средства межкультурной коммуникации, рефлексии собственной деятельности и поведения, и предлагают мероприятия по повышению уровня их межкультурной компетентности для проведения в ИФИ КФУ.

– тест на готовность работать с информацией и информационными источниками. Цель: выявление характеристики готовности студента к работе с информацией, например, умение сформулировать информационный запрос, включение полученной информации в общую работу или блок ин-

формации, умение оценивать адекватность источника информации запросу и т.д. В основе данной методики лежит метод шкалирования по пятибалльной системе.

На диагностическом этапе эксперимента полученные показатели начального уровня сформированности общекультурных компетенций студентов нас не удовлетворил. Поэтому была разработана методика проведения формирующего этапа эксперимента, включающая обучающие программы по предметам гуманитарного цикла: языковые дисциплины, методические, педагогические.

На кафедре теории и технологий гуманитарно-художественного образования на высоком уровне представлена профессионально-педагогическая и методическая подготовка будущего специалиста гуманитарного профиля, и её практическая составляющая. Педагогическая практика традиционно реализуется профессорско-преподавательским составом кафедры на отделениях русской, татарской, романо-германской филологии и на отделении искусств ИФИ КФУ на четвёртом и пятом курсах. Те теоретические знания, которые студенты получили на занятиях в университете, в процессе самообразования – апробируются во время педагогической практики. Методическое содержание практики заключается в пассивной практике, посещение, анализ и проведение уроков. Педагогическое содержание проявляется в развитии способностей студентов общаться и взаимодействовать с другими людьми, в формировании организаторских способностей и т.д. Инновационная непрерывная педагогическая практика экспериментально реализуется на отделениях русской, татарской, романо-германской филоло-

гии и на отделении искусств ИФИ КФУ. Она включает в себя такие разделы как: «Коммуникативная культура современного учителя», «Психолого-педагогическая адаптация в условиях школы: погружение в воспитательно-образовательное пространство ОУ», «Практикум по решению профессиональных задач».

Теоретическая и практическая подготовка будущего специалиста на основе компетентностного подхода позволяет на высоком качественном уровне обеспечить комплексное формирование их профессиональных компетенций, профессионально-смысловых и личностных качеств.

Литература

1. *Васильева, А.А.* Формирование толерантной личности студента средствами иностранного языка в условиях поликультурного пространства вуза: автореф. дис. ... канд. пед. наук / А.А. Васильева. – Казань, 2009. – 19 с.
2. *Болотов, В.А.* Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе / В.А. Болотов, В.В. Сериков // Педагогика. – 2003. – № 10. – С. 8-14.
3. *Конев, В.А.* Социальная философия: учеб. пособие для студентов гуманитарных специальностей / В.А. Конев. – Уфа: УГАТУ, 2009. – 142 с.
4. *Куликова, Л.В.* Межкультурная коммуникация: теоретические и прикладные аспекты. На материале русской и немецкой лингвокультур: монография / Л.В. Куликова – Красноярск: РИО КГПУ, 2004. – 196 с.
5. *Менсфилд, Б.* Что такое Профессиональные стандарты и Национальные профессиональные квалификации Великобритании. Доклад Prime Research and Development Ltd. / Б. Менсфилд. – 1998. – 28 с.
6. *Равен, Дж.* Педагогическое тестирование: Проблемы, заблуждения, перспективы / Дж. Равен; пер. с англ. – Изд. 2-е, испр. – М.: Когито-Центр, 2001. – 142 с.

УДК 378.046.4

ФОРМИРОВАНИЕ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СПЕЦИАЛИСТОВ В ДОПОЛНИТЕЛЬНОМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Н.А. Морозова, А.Г. Симонова

Аннотация

В статье в контексте повышения качества профессиональной деятельности специалистов анализируются задачи формирования их научно-исследовательской компетентности, совершенствования обучения научно-исследовательской деятельности в процессе обучения слушателей в дополнительном профессиональном образовании. Формулируется ключевая цель, рассматривается организационный план формирования научно-исследовательской компетентности в системе повышения квалификации и при переподготовке специалистов на основе выделения этапов в рамках компетентностного, личностно-деятельностного и индивидуального подходов.

Ключевые слова: научно-исследовательская компетентность специалиста, дополнительное профессиональное образование, формирование научно-исследовательской компетентности, повышение квалификации, переподготовка.

Abstract

The article puts the challenges of building students' research competency and perfecting their research in the context of quality improvement in the course of additional vocational education. We have defined the key purpose and set out an organizational plan of research competence building in uptraining and retraining by means of defining stages in this process within competence-based, personal activity-based and individual-based approaches.

Index terms: research competency, additional vocational education, research competence building, skill, retraining.

На современном этапе социально-экономических преобразований в России и в системе российского образования, в частности, актуальными являются проблемы повышения качества профессиональной деятельности специалистов в рамках удовлетворения социального заказа, овладения ими новыми знаниями, профессиональными компетентностями и в их числе научно-исследовательской компетентностью, новыми специальностями взамен невостребованных на современном рынке труда.

Одним из значимых направлений повышения качества профессиональной деятельности специалистов, как известно, является организация повышения квалификации и переподготовки специалистов в системе дополнительного профессионального образования, способных адаптироваться к условиям изменяющейся социальной среды, к рынкам труда, к появлению

новых специальностей и специализаций, к новым условиям труда.

Среди ключевых задач дополнительного профессионального образования последних десятилетий, способствующего повышению качества деятельности специалистов, в ряду наиболее значимых являются задачи формирования научно-исследовательской компетентности, совершенствования обучения научно-исследовательской деятельности слушателей в связи с тем, что на уровне вузовской подготовки данный вид учебной деятельности не всегда достаточно полно и качественно осуществляется.

Эти задачи находят отражение, как в работах современных исследователей, так и в нормативных документах. Например, в работе «Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования» И.А. Зимняя подчеркивает, что «отличительные для конца XX – начала XXI века

изменения в характере образования все более явно ориентируют его на свободное развитие личности, на творческую инициативу, самостоятельность обучения, конкурентоспособность, мобильность будущих специалистов» [1, с.34]. Сформулированные изменения вызывают необходимость формирования профессиональных и социальных компетентностей личности специалиста.

В ряде документов Болонского процесса и, конкретно, в «Коммюнике Конференции европейских министров, ответственных за высшее образование» (2009) говорится, что «мы признаем потенциал программ высшего образования, в том числе программ на основе прикладной науки, для активации инновационной деятельности, поэтому необходимо увеличить число людей, обладающих научно-исследовательскими компетенциями» [5, с.42]. Данное положение должно находить активную реализацию в теории и практике как в системе образования в целом, так и в системе дополнительного профессионального образования.

Формирование научно-исследовательской компетентности наряду с формированием ряда других профессиональных, специальных профессиональных, социальных (коммуникативной, социального взаимодействия, информационно-технологической, интеграции и др.) в рамках *компетентностного подхода* в процессе повышения квалификации и переподготовки должно создавать основу для дальнейшего самосовершенствования и саморазвития личности специалиста. Включенность в эту деятельность основана на естественном стремлении каждого человека к совершенствованию, поиску новых знаний, специальностей, специализаций, творческому развитию в рамках повышения качества собственной профессиональной деятельности.

Ключевая *цель* формирования научно-исследовательской компетентности в процессе обучения слушателей в дополнительном профессиональном образовании – сформировать исследовательские дей-

ствия слушателей, способность и готовность самостоятельно организовать собственное исследование, выполнить исследовательские проекты и применять полученные знания и умения в сфере выполняемой или новой профессиональной деятельности.

Формирование научно-исследовательской компетентности слушателей в системе повышения квалификации и при переподготовке наиболее целесообразно осуществлять в рамках *личностно-деятельностного подхода* И.А. Зимней, позволяющего в образовательном процессе активно включать специалиста в «...учебную деятельность при решении им специально организованных учебных задач разной сложности и проблематики» [2, с.74].

Желательно формирование научно-исследовательской компетентности специалистов реализовывать в системе повышения квалификации и при переподготовке слушателей в виде отдельного раздела «Формирование научно-исследовательской компетентности специалиста» целостной программы их обучения, хотя возможен и вариант отдельного спецкурса на 32(36) учебных часа.

Основными планами формирования научно-исследовательской компетентности специалистов, как правило, являются *содержательный и организационный планы*. Если содержательный план в настоящее время теоретически обеспечен, то организационный, вследствие своей вариативности, предполагает поиск новых вариантов в системе дополнительного профессионального образования.

В связи с этим выделим для рассмотрения именно организационный план формирования научно-исследовательской компетентности в системе повышения квалификации и при переподготовке слушателей, как один из вариантов, предполагая при этом его разработанность и другими авторами, оставив вне поля рассмотрения содержательный план.

В Старооскольском технологическом институте – филиале Национального иссле-

довательского технологического университета (НИТУ «МИСиС») разработан вариант Программы формирования научно-исследовательской компетентности для системы повышения квалификации и переподготовки слушателей, реализуемый в рамках целостной программы обучения слушателей как отдельный раздел и обеспеченный учебно-методическим комплексом. Этот комплекс включает: анкеты, задания творческого характера, банк исследовательских задач по специальности «Информационные системы и технологии», тексты лекций, задания для самостоятельной работы, номенклатуру учебных и исследовательских действий, тематику исследовательских проектов, методику их оценивания.

В *системе повышения квалификации* организацию формирования научно-исследовательской компетентности слушателей целесообразно осуществлять несколькими этапами. Предлагаемый нами организационный план процесса формирования научно-исследовательской компетентности слушателей реализуется рядом таких этапов, как *подготовительный, обучающий, исполнительский и итоговый*.

На *первом, подготовительном* этапе, приступая к обучению слушателей, необходимо выяснить, каков уровень сформированности их научно-исследовательской компетентности в рамках выполняемой ими профессиональной деятельности к моменту включения в образовательный процесс повышения квалификации, какова степень их активности и самостоятельности. С этой целью на первом этапе, слушателям предлагается самостоятельно выполнить три задания тестового характера разного уровня сложности: от простого задания исследовательского характера до заданий, требующих творческого решения. Выполнение этих заданий целесообразно в связи с тем, что категория «обучающихся в системе дополнительного профессионального образования обладает инициативой (задает вопросы, выражает сомнения, предлагает решения), то есть ведет себя

как самостоятельный участник со своими образовательными потребностями» [3, с.157]. Задания должны быть выполнены за фиксированный промежуток времени. Их выполнение позволит организаторам курсов (куратору) выявить степень *самостоятельности* слушателей и, в дальнейшем, даст возможность уложиться в сроки, выделенные для выполнения итогового исследовательского проекта. Сформированность данного личностного качества слушателей важно для них при освоении научно-исследовательской компетентности, выполнении исследовательского проекта и особенно значимо при осуществлении своей дальнейшей профессиональной деятельности. Тем слушателям, кто не успевает справиться с заданиями, необходимо уделить больше внимания, обеспечить необходимой учебной литературой, найти время познакомить со способами активной самостоятельной учебной деятельности; учебными действиями, которые будут необходимы слушателям при выполнении исследовательского проекта.

Наряду с выполнением заданий в группе слушателей проводится их анкетирование. Им предлагается ответить на вопросы анкеты, выявляющей знание перечня исследовательских действий, освоенных в вузе и реализуемых в профессиональной деятельности, умения осуществлять исследовательские действия в своей профессиональной деятельности, умение решать исследовательские, творческие задачи и др. [4, с.12-13].

По результатам анкетирования организатор (куратор) или методист курсов распределяет слушателей группы в отдельные подгруппы.

В *первой* подгруппе организатор учебного процесса собирает продвинутых слушателей, владеющих, в достаточной мере, исследовательскими умениями и умеющих реализовывать их в выполняемой профессиональной деятельности.

Во *вторую* подгруппу объединяются слушатели, не в достаточной мере владею-

щие исследовательскими умениями, которые не всегда могут выполнять те или иные исследовательские действия.

Третья группа объединяет слушателей, которые по результатам анкетирования не показали необходимого владения исследовательскими умениями и способностью выполнять исследовательские действия.

Необходимо отметить, что на формирование научно-исследовательской компетентности у слушателей в каждой из подгрупп выделяется одинаковое количество учебных часов. Разным будет соотношение часов, выделенных на теоретическую и практическую составляющие формирования научно-исследовательской компетентности. В связи с этим слушателям первой и второй подгруппы предлагается выполнить *индивидуальный исследовательский проект* в течение определенного количества выделенных учебных часов. Слушателям третьей подгруппы, как правило, предлагается выполнение *группового исследовательского проекта* в связи с тем, что им будет необходимо освоить достаточно объемный теоретический курс и только сообщая выполнение предложенного им исследовательского проекта они смогут завершить за выделенное определенное количество часов. Каждый из слушателей этой подгруппы выполняет ту или иную часть предложенного ему исследовательского проекта, но при этом каждый из участников группы должен быть знаком с содержанием всего выполняемого проекта.

На *втором, обучающем* этапе, в рамках *индивидуального* подхода читается теоретический курс для каждой из групп слушателей с учетом уровня их теоретической и практической подготовки, выявленной в результате проведенного на первом этапе анкетирования.

При этом обучающиеся первой, второй и третьей подгрупп, в дополнение к уже имеющимся знаниям, слушают обобщающую лекцию, содержащую комплексный материал об организации научно-исследовательской деятельности, о номенклатуре

исследовательских действий, о компонентах научно-исследовательской компетентности и их формировании и др.

Далее слушатели *первой* подгруппы, прослушав обобщающую лекцию, углубляющую и обогащающую их знания, выполняют ряд творческих исследовательских заданий, которые будут способствовать более качественному выполнению проекта. Затем каждый из них переходит к выполнению индивидуального исследовательского проекта, тематика которого может быть сформулирована самим автором проекта или выбрана из предложенной тематики (перечня) исследовательских проектов руководителем (куратором) курсов повышения квалификации. Затем слушатели первой подгруппы переходят к *третьему, исполнительскому* этапу – к выполнению исследовательского проекта. Слушателям этой подгруппы предоставляется наибольшая самостоятельность при выполнении творческих заданий и затем – исследовательского проекта.

Участники *второй* подгруппы прослушивают определенный теоретический курс (еще одна лекция плюс к обобщающей лекции), содержание которого ликвидирует пробелы, выявленные при анкетировании слушателей, дополняют и расширяют имеющиеся знания. Им также предоставляется возможность выполнить ряд творческих заданий исследовательского характера, затем, переходя к *третьему* этапу – выполнить индивидуальный исследовательский проект.

Обучающиеся, включенные в *третью* подгруппу, прослушивают полный запланированный теоретический курс. При этом, при освоении теоретического курса они присутствуют на обобщающей лекции, на лекции второй подгруппы, а затем – на лекциях, содержание которых будет способствовать ликвидации пробелов знаний о научно-исследовательской деятельности, о научно-исследовательской компетентности и др. Слушатели выполняют ряд творческих заданий и затем переходят к

выполнению группового исследовательского проекта.

Для слушателей каждой из подгрупп должно быть выделено несколько консультационных часов, причем, естественно, число консультаций для слушателей третьей подгруппы должно превышать число консультаций для первой и второй подгрупп.

Четвертый этап является завершающим, *итоговым*. На итоговой конференции (зачете) каждый слушатель защищает индивидуальный исследовательский проект. От подгруппы, выполнившей групповой исследовательский проект, выступает один представитель, однако вопросы могут быть заданы каждому участнику исследовательской подгруппы.

В рамках *переподготовки* в системе дополнительного профессионального образования также целесообразно и необходимо осуществить формирование научно-исследовательской компетентности слушателей.

Целью профессиональной переподготовки специалистов является получение ими новых знаний, умений по дополнительным образовательным программам, формирование профессиональных компетентностей, изучение новых дисциплин, технологий, необходимых для выполнения нового вида профессиональной деятельности, смены направления профессиональной деятельности, выбранной в связи с потерей прежнего места работы или желания изменить специальность. Актуальным разделом в программе переподготовки слушателей должен быть представлен раздел «Формирование научно-исследовательской компетентности специалиста».

Предлагаемый нами вариант формирования научно-исследовательской компетентности при *переподготовке слушателей* в системе дополнительного профессионального образования осуществляется в ходе реализации ряда этапов, таких как *подготовительный, теоретический, практический, итоговый* этапы в процессе обуче-

ния слушателей. При этом организация обучения для данной категории слушателей на каждом этапе будет отличаться оттого, что было рассмотрено выше для слушателей системы повышения квалификации.

На *первом, подготовительном* этапе, целесообразно провести либо анкетирование слушателей, либо собеседование на предмет проверки знаний и умений в их научно-исследовательской деятельности, об умении выполнить исследовательский проект и др. Результаты анкетирования будут использованы при распределении тем исследовательского проекта.

Вследствие того, что слушатели будут осваивать новую специальность, на *втором, теоретическом* этапе, желательнее прослушать полный теоретический курс по проблеме формирования научно-исследовательской компетентности и не делить их на подгруппы. Специфика *теоретического* этапа будет заключаться в прослушивании обучающимися всего цикла лекций. Содержание лекций включает знания о научно-исследовательской деятельности, логике проведения исследования, формировании научно-исследовательской компетентности обучающегося, компонентах научно-исследовательской компетентности, организации исследовательской работы в профессиональном учреждении по той или иной специальности, этапах выполнения исследовательских проектов, их специфики в зависимости от специальности и оценки и ряда др. Прослушивание всех запланированных лекций связано с освоением ими новой специальности, а также – новых подходов, принципов и методов исследований в новой области их деятельности, в новой осваиваемой профессии, спецификой той или иной профессии. На этом этапе в заключение целесообразно провести тестирование, результаты которого позволят выявить усвоение знаний слушателей на теоретическом уровне.

На *третьем этапе, практическом*, специфично, что каждый слушатель, выбрав тему исследовательского проекта из тематики,

предложенной организатором курсов, выполняет его индивидуально, демонстрируя сформированность научно-исследовательской компетентности на практике. Должно быть запланировано достаточное число консультаций в помощь слушателям при выполнении ими проектов.

На *четвертом, итоговом* этапе, осуществляется защита исследовательских проектов, выполненных слушателями в присутствии аттестационной комиссии из организаторов курсов, методистов института дополнительного профессионального образования.

Рассмотрение организационной составляющей Программы формирования научно-исследовательской компетентности при повышении квалификации и переподготовке специалистов, выделение этапов организации и характеристика каждого из них на основе компетентностного, индивидуального и личностно-деятельностного подходов позволили в определенной мере сконструировать вариант этой составляющей образовательного процесса формирования

научно-исследовательской компетентности слушателей в системе дополнительного профессионального образования.

Литература

1. Зимняя, И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования / И.А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 34–42.
2. Зимняя, И.А. Педагогическая психология: учебник для вузов / И.А. Зимняя. Изд. 2-е, доп., испр. и перераб. – М.: Логос, 1999. – 384 с.
3. Ильин, Г.Л. Философия образования: (Идея непрерывности) / Г.Л. Ильин. – М.: Вузов. кн., 2002. – 223 с.
4. Исследовательская деятельность в вузовской и послевузовской подготовке бакалавров, магистров, аспирантов: сб. ст. / под науч. ред. проф. И.А. Зимней. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2010. – 116 с.
5. Коммюнике Конференции европейских министров, ответственных за высшее образование, Левен / Лувен-Ла-Нев, 28–29 апреля 2009 г. // Высшее образование в России. – 2009. – № 7. – С. 42–57. ■

УДК 378

РЕАЛИЗАЦИЯ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА К ИНФОРМАЦИОННОЙ ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТОВ ИНЖЕНЕРНЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

Г.А. Кручинина, Т.В. Шилова

Аннотация

В статье раскрывается актуальность компетентностного подхода к информационной подготовке современных выпускников вуза. Рассмотрены условия формирования информационной компетентности студентов инженерных специальностей в Нижегородском государственном инженерно-экономическом институте.

Ключевые слова: компетентность, информационная компетентность, структурные компоненты информационной компетентности, информационные и коммуникационные технологии, контекстное обучение.

Abstract

The article reveals the urgency of competence-based approach to IT training of modern high school graduates. We look at the conditions of IT competence building, using the Engineering program at Nizhniy Novgorod State Engineering and Economics Institute as our case study.

Index terms: competence, IT competence, structural components of IT competence, information and communication technologies, context-based education.

Происходящие в России социально-экономические преобразования предъявляют высокие требования к квалифицированным кадрам на рынке труда. Современному обществу необходимы специалисты, обладающие высоким профессионализмом, мобильностью, способностью к самообразованию и адаптации к любым условиям быстроизменяющейся действительности.

В национальной доктрине образования в Российской Федерации определены цели воспитания и обучения, пути их достижения посредством государственной политики в области образования, ожидаемые результаты развития системы образования на период до 2025 года, одной из которых является восстановление статуса России в мировом сообществе как великой державы в сфере образования, культуры, науки, высоких технологий и экономики. Признание образования сферой накопления знаний и умений, создание максимально благоприятных условий для выявления и развития творческих способностей каждого гражданина России, воспитания в нем трудолюбия и высоких нравственных принципов [7].

На сегодняшний день встала проблема профессиональной подготовки инженеров, так как именно высококвалифицированный инженерный кадровый потенциал является движущей силой технико-технологического развития общества.

В основных принципах национальной доктрины инженерного образования, разработанной общероссийской общественной организацией «Ассоциация инженерного образования России», указывается на особую значимость развития инженерного образования в условиях перестройки экономики страны на путь технологического развития, придания приоритета науко- и интеллектуальноемким технологиям. Инженер становится ключевой фигурой в социально-экономической сфере общества [4].

В настоящее время, в контексте Болонского процесса активно продолжается модернизация профессионального образования, которая предусматривает разработку новых образовательных стандартов на основе компетентностного подхода, где понятия «компетенция» и «компетентность» являются ключевыми в описании содержания образования. Определения «компетенция»

и «компетентность» в различных источниках формулируются по-разному, но имеют четко определенный смысл.

Проблемам компетентностного подхода в образовании уделяют большое внимание российские исследователи И.А. Зимняя [5, 6], В.И. Байденко [1], А.В. Хуторской [9] и другие.

В.И. Байденко определяет компетенцию как: «1. Способность дать что-то хорошо, эффективно в широком формате контекстов с высокой степенью саморегулирования, саморефлексии, самооценки, быстрой, гибкой и адаптивной реакцией на динамику обстоятельств и среды. 2. Соответствие квалификационным характеристикам с учетом требований локальных и региональных (федеральных) потребностей (запросов) рынков труда. 3. Способность выполнить особые виды деятельности и работ в зависимости от поставленных задач, проблемных ситуаций и т.п.» [1].

А.В.Хуторской приводит определения понятий «компетенция» и «компетентность» следующим образом: «Под компетенцией мы понимаем наперед заданное социальное требование (норму) к образовательной подготовке специалиста, необходимое для его качественной продуктивной деятельности в соответствующей сфере. От компетенции следует отличать компетентность — владение, обладание субъектом соответствующей компетенцией, включающее его личностное отношение к ней и предмету деятельности [9].

И.А.Зимняя, при определении термина «компетенция» придерживается следующей трактовки: компетенции рассматриваются как некоторые внутренние, потенциальные, сокрытые психологические новообразования (знания, представления, программы (алгоритмы) действий, системы ценностей и отношений), которые затем выявляются в компетентностях человека как актуальных, деятельностных проявлениях. А под компетентностью понимается совокупность новообразований, знаний, системы ценностей и отношений, способс-

твующая созданию ценностно-смысловых, поведенческих, мотивационных, эмоционально-волевых, когнитивных результатов личностной деятельности субъектов [6]. Поэтому компетентность включает такие характеристики, как: «а) готовность к проявлению компетентности (т.е. мотивационный аспект); б) владение знанием содержания компетентности (т.е. когнитивный аспект); в) опыт проявления компетентности в разнообразных стандартных и нестандартных ситуациях (т.е. поведенческий аспект); г) отношение к содержанию компетентности и объекту ее приложения (ценностно-смысловой аспект); д) эмоционально-волевая регуляция процесса и результата проявления компетентности» [5, с.41].

В условиях информатизации общества одной из главных задач профессионального образования является — обучить студента работать с большими потоками информации, используя современные средства и технологии.

Инженер, выполняя свои функциональные обязанности, постоянно сталкивается с необходимостью поиска и переработки информации. В соответствии с этим профессия современного инженера в аспекте его взаимодействия с техникой и технологиями тесно связана с информационной деятельностью. Следовательно, информационная компетентность становится важным качеством личности будущих инженеров, благодаря которому повышается результативность работы с информацией, обеспечивается социальный и профессиональный рост, конкурентоспособность на рынке труда [8].

Информационная компетентность представляет собой уровень знаний, умений и навыков, позволяющий оперативно ориентироваться в информационном пространстве, участвовать в его формировании, а также как опыт выполнения действий в области поиска, оценки, использования и хранения полученной информации с помощью вычислительной техники в професси-

ональной деятельности. Информационная компетентность включает в себя компьютерную грамотность в качестве основной составляющей. Информационная компетентность, реализуемая в профессиональной деятельности, рассматривается как проявление информационной культуры специалиста.

Педагогические исследования Л.Н.Бахтияровой, М.А.Викулиной, Г.А.Кручининой, Е.Ю.Кулик, С.Н.Макаровой, Л.А.Шевцовой и др. показывают, что развитие информационной культуры обучаемых является заботой преподавателей всех предметных областей, в том числе и преподавателей специальных дисциплин.

Однако анализ ситуации на сегодняшний день показывает, что уровень информационной компетентности не вполне соответствует требованиям Государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования (ГОС ВПО), не в полной мере учтены те изменения, которые происходят в нашей стране в связи с новыми социально-экономическими условиями. В связи этим возникают противоречия между нарастающей потребностью общества в высококвалифицированных инженерах, компетентных в области информационных и коммуникационных технологий и неготовность будущих выпускников использовать полученные знания в профессиональной деятельности.

Для решения задачи совершенствования профессиональной подготовки студентов нами была разработана модель формирования информационной компетентности студентов инженерных специальностей (рис. 1). В данной модели представлены: цель, структурные компоненты, теоретические подходы к обучению, дидактические условия формирования информационной компетентности, формы организации процесса обучения, уровни и результат сформированности информационной компетентности.

Структура информационной компетентности включает в себя три компонента:

– мотивационно-ценностный: обеспечивает механизм готовности к реализации личного творческого потенциала (стремление, потребность применять информационные технологии в профессиональной деятельности) и механизм отношения к содержанию компетентности (осознание значимости и важности применения информационных технологий в профессиональной деятельности);

– когнитивно-деятельностный: обеспечивает механизм познания через умственную деятельность (знания, понимания, представления об информационных технологиях и основных законах их развития) и механизм познания через практическую деятельность (использование информационных технологий для решения конкретных задач);

– эмоционально-волевой: заключается в адекватном осознании и оценивании собственных возможностей и способностей в применении информационных технологий в учебной и будущей профессиональной деятельности.

В качестве основы формирования информационной компетентности студентов инженерных специальностей нами была выбрана технология контекстного обучения, автором которой является А.А. Вербицкий [2]. Мы исходили из предположение о том, что воссоздание предметного и социального контекстов профессиональной деятельности в процессе формирования информационной компетентности студентов инженерных специальностей позволит:

– связать обучение информатике с реальным контекстом её применения в профессиональной деятельности;

– реализовать междисциплинарный и проблемно-ориентированный подход к обучению;

– развить положительную мотивацию студентов к изучению информационных дисциплин.

Для проверки эффективности данной модели был проведен педагогический эксперимент, который включал в себя конс-



Рис. 1. Модель формирования информационной компетентности студентов инженерных специальностей

татирующий, формирующий и контролирующий этапы. В эксперименте приняли участие две группы студентов – контрольная (КГ, $n=150$ чел.) и экспериментальная (ЭГ, $n=100$ чел.), обучающихся в Государственном бюджетном образовательном учреждении высшего профессионального образования «Нижегородский государственный инженерно-экономический институт» по специальностям 110304 – «Технология обслуживания и ремонта машин в агропромышленном комплексе», 110302 – «Электрификация и автоматизация сельского хозяйства». В контрольную группу вошли студенты, обучающиеся по традиционным методам обучения (лекции, практические занятия, самостоятельная работа), в экспериментальную группу вошли студенты, обучающиеся по разработанной нами модели (лекции-визуализации, практические занятия по учебным дисциплинам «Информатика» и «Информационные технологии» с применением профильно-ориентированных задач; интегрированные занятия по учебной дисциплине «Информатика» с дисциплинами специального цикла; самостоятельная работа студентов с использованием средств информационных и коммуникационных технологий).

В ходе эксперимента проверялась эффективность разработанной нами модели формирования информационной компетентности при подготовке студентов инженерных специальностей по выделенным критериям, которые затрагивают мотивационно-ценностный, когнитивно-деятельностный и эмоционально-волевой компоненты, которые проявляются на низком, среднем и высоком уровнях.

Основные результаты, полученные по итогам экспериментальной работы, приведены в табл. 1–4.

Как видно из табл. 1, использование предложенной нами модели формирования информационной компетентности при подготовке студентов инженерных специальностей развивает интерес и желание к изучению компьютерных технологий и спо-

собствует повышению уровня готовности к их использованию в профессиональной деятельности.

По результатам сравнительного анализа самооценки студентами потенциальных возможностей в области информационной подготовки можно сделать вывод, что после эксперимента студенты экспериментальной группы стали выше оценивать свои знания и практические навыки, чем студенты контрольной группы (табл. 2).

Степень сформированности у студентов когнитивно-деятельностного компонента информационной компетентности определялась по результатам контрольных тестовых заданий контрольной и экспериментальной групп до и после эксперимента. Данные, представленные в таблице 3, показывают, что у студентов экспериментальной группы среднее значение экспертной оценки информационной подготовки возросло до 4,41.

Так как информационная компетентность является интегрированным качеством личности, обобщив полученные результаты, проанализировав степень сформированности информационной компетентности студентов инженерных специальностей, мы пришли к выводу, что подавляющее большинство студентов экспериментальной группы после проведения эксперимента обладают высоким уровнем сформированности информационной компетентности (46%), средним уровнем обладают (50%) студентов и (4%) студентов обладают низким уровнем сформированности информационной компетентности (табл. 4).

Сравнивая данные, полученные в контрольной группе, где заметных изменений не наблюдалось, можно сделать вывод об эффективности предложенной нами модели формирования информационной компетентности при подготовке студентов инженерных специальностей.

Компетентностный подход к проектированию целей и результатов обучения способствует совершенствованию инфор-

Таблица 1

**Динамика изменения некоторых элементов мотивационно-ценностного компонента
информационной компетентности**

Оцениваемые понятия	Среднее значение оценки в баллах				Достоверность различий, р
	До эксперимента		После эксперимента		
	М _{кг}	М _{зг}	М _{кг}	М _{зг}	
Как Вы оцениваете готовность к использованию компьютерных технологий в профессиональной деятельности?	3,7	3,3	3,95	4,14	< 0,05
Оцените Ваш интерес и желание к изучению Вами компьютерных технологий	3.51	3.47	3.60	3.66	< 0.05

Примечание: М – среднее значение оценки студентами (индексом «кг» обозначается контрольная группа, «эг» – экспериментальная группа). Подсчитывается по 5-балльной системе, где 1 – минимальное значение оценки, 5 – максимальное.

Таблица 2

**Самооценка студентами потенциальных возможностей в области информационной подготовки
(эмоционально-волевой компонент)**

Среднее значение оценки	До эксперимента		После эксперимента	
	М _{кг}	М _{эг}	М _{кг}	М _{эг}
	3,58	3,4	3,75	4,3

Примечание: М – среднее значение оценки студентами (индексом «кг» обозначается контрольная группа, «эг» – экспериментальная группа). Подсчитывается по 5-балльной системе, где 1 – минимальное значение оценки, 5 – максимальное.

Таблица 3

**Экспертная оценка информационной подготовки студентов инженерных специальностей
(когнитивно-деятельностный компонент)**

Среднее значение оценки	До эксперимента		После эксперимента	
	М _{кг}	М _{эг}	М _{кг}	М _{эг}
	3,81	4,16	3,86	4,41

Примечание: М – среднее значение оценки студентами (индексом «кг» обозначается контрольная группа, «эг» – экспериментальная группа). Подсчитывается по 5-балльной системе, где 1 – минимальное значение оценки, 5 – максимальное.

Таблица 4

**Сравнительные данные сформированности когнитивно-деятельностного компонента
информационной компетентности студентов инженерных специальностей**

Уровень	Количество студентов (%)			
	До эксперимента		После эксперимента	
	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ
Низкий	11	12,5	8,5	4
Средний	53	51	53	50
Высокий	36	36,5	38,5	46

Примечание: КГ – контрольная группа, ЭГ – экспериментальная группа.

мационной подготовки студентов, необходимой им для будущей профессиональной деятельности и конкурентоспособности на современном рынке труда.

Литература

1. *Байденко, В.И.* Компетенции: к освоению компетентностного подхода: лекция в слайдах: автор. версия / В.И. Байденко. – М.: Исследоват. центр проблем качества подготовки специалистов, 2004 – 30 с.
2. *Вербицкий, А.А.* Контекстное обучение в компетентностном подходе / А.А. Вербицкий // Высшее образование в России. – 2006. – № 11. – С. 43.
3. *Кручинина, Г.А.* Готовность будущего учителя к использованию новых информационных технологий обучения: монография / Г.А. Кручинина. – Н. Новгород, 1996 – 176 с.
4. Доктрина инженерного образования. Электронный ресурс / Ассоциация инженерного образования России. – <http://aeer.ru/winn/doctrine/doctrmel.phtml>
5. *Зимняя, И.А.* Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования / И.А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 34-42.
6. *Зимняя, И.А.* Педагогическая психология: учебник для вузов / И.А. Зимняя. – М.: Логос, 2002. – 384 с.
7. Национальная доктрина образования в российской федерации до 2025 года Текст: распоряжение правительства РФ от 4 октября 2000 г. № 75-1.-М.: [б.и.].
8. *Савельева, С.В.* Формирование информационной компетентности будущих инженеров в вузе: автореф. дис. ... канд. пед. наук / С.В. Савельева. – Челябинск, 2010.
9. *Тришина, С.В.* Информационная компетентность специалиста в системе дополнительного профессионального образования / С.В. Тришина, А.В. Хуторской // Человек и его изменение в телекоммуникационных системах. Междисциплинарные аспекты исследований: Материалы Всерос. науч.-практ. конф., Москва, 21-23 июня 2004 г., – М.: ИСМО РАО, 2004. – С.74-79. ■

УДК 378.621.397

ФОРМИРОВАНИЕ МЕТОДИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ИНЖЕНЕРНОГО ВУЗА НА ОСНОВЕ СИНЕРГЕТИЧЕСКОГО ПОДХОДА

О.Ю. Хацринова

Аннотация

Статья посвящена формированию методической компетентности преподавателя инженерного вуза в системе дополнительного профессионального образования. Рассматривается синергетический подход как методологическая основа. Приводится технология «Педагогическая мастерская» как средство формирования методической компетентности.

Ключевые слова: преподаватель инженерного вуза, методическая компетентность, формирование, подход, технологии.

Abstract

The article is devoted to the development of methodological competence of a lecturer at an engineering college in the system of continuous professional education, based on the asynergetic as a methodological foundation. The technology of «Teaching Workshop» serves as a tool to help develop methodological competence.

Index terms: engineering lecturer, methodological competence, development, approach, technology.

Современный этап развития России характеризуется глобальными преобразованиями во всех сферах жизнедеятельности, в том числе в сфере высшего профессионального образования. Альтернативой доминирующему в стандартах второго поколения предметно-знаниевому подходу в подготовке специалистов, основополагающим становится компетентностный подход, который требует формирование личности специалиста, готового решать профессиональные задачи в динамично изменяющихся социально-экономических условиях, что отражено в Национальной доктрине образования Российской Федерации до 2025 года [3].

В соответствии с этим инженерные вузы должны обновлять содержание подготовки, искать инновационные способы обучения, расширять спектр образовательных программ. Повышение профессиональной компетентности преподавателей высшей школы особенно актуально, так как перед ними стоит задача подготовки высококвалифицированных, мобильных специалистов, востребованных на рынке труда.

В требованиях Международного общества инженерной педагогики IGIP для

преподавателей вуза, наряду с высокой научно-технической составляющей, большое значение имеет и педагогическая составляющая квалификации. Обе они нуждаются в равной степени в постоянном обновлении, пополнении и совершенствовании. Профессиональная подготовка преподавателей для высшей школы всегда будет актуальной задачей, поскольку ее решение будет способствовать воспроизведению научного, технологического, творческого потенциала общества. Федеральным документом «Государственные требования к минимуму содержания и уровню подготовки для получения дополнительной квалификации «Преподаватель высшей школы»» от 8 мая 2001 года задана нормативно – содержательная модель подготовки преподавателя, в которой представлены научный и педагогический компоненты.

Становится понятным, что сегодня эти требования должны быть дополнены новым содержанием. Перспективным направлением является совершенствование профессионально-педагогического потенциала преподавателя высшей школы, который должен занять личностно-ориентированную позицию по отношению к

студентам, что выдвигает в ряд актуальных проблему формирования методической компетентности преподавателя инженерного вуза. Этот вопрос приобретает особую значимость при переходе на двухуровневую систему образования (бакалавр – магистр); требованиями новых образовательных парадигм (глобализацией образования, личностно – ориентированного и опережающего обучения).

В стандартах третьего поколения указываются 50% обязательных для изучения содержания дисциплин. Увеличивается количество дисциплин по выбору студента. Зачетно-кредитная система требует соотношения объема изучаемой информации и времени для усвоения, а также учета психолого-физиологических возможностей студентов. Все эти изменения находят отражения именно в методической деятельности.

Компетентностный подход в образовании рассматривается как необходимое условие подготовки любого специалиста к профессиональной деятельности. Методически компетентным можно считать преподавателя, который владеет методикой преподавания своего предмета, определяет свое отношение к различным методическим системам и обладает своим индивидуальным стилем профессиональной деятельности.

Таким образом, необходимо модернизировать и интенсифицировать подготовку преподавателей к методической деятельности.

В педагогической литературе существуют три точки зрения на понятие «методическая деятельность».

Согласно первой точки зрения, методическая деятельность сводится к методической работе, связанной с самообразованием преподавателя, работой с дидактическими средствами, повышением квалификации в предметной области.

Вторая точка зрения соотносит обучение конкретному предмету к методической деятельности. Понятия «методическая деятельность» и «обучающая деятельность» являются синонимами.

Исследователи, которые придерживаются третьей точки зрения, «методическую деятельность» представляют как совокупность относительно самостоятельных умений с четко выраженной спецификой в структуре профессионально – педагогической деятельности.

Мы придерживаемся третьей точки зрения [1] и рассматриваем методическую деятельность как самостоятельный вид профессионально- педагогической деятельности. При всем разнообразии учебных предметов и дисциплин, образовательных технологий, существует единая структура этого вида профессиональной деятельности преподавателя.

Таким образом, методическая деятельность и способы ее осуществления – сложный процесс. Нами под методической деятельностью понимается вид профессионально-педагогической деятельности преподавателя инженерного вуза, направленный на освоение и совершенствование существующих, а также проектирование, разработку и внедрение новых форм, средств и методов эффективной организации учебного процесса. Субъектом методической деятельности является преподаватель инженерного вуза.

В ходе исследования выявлена следующая зависимость. С увеличением стажа педагогической деятельности преподавателей инженерного вуза, уменьшается степень их удовлетворенности методической деятельностью (36% преподавателей имеют стаж до 3-х лет, 30% преподавателей имеют стаж от 3 до 5 лет, 22% преподавателей имеют стаж от 5 до 10 лет, свыше 12% преподавателей имеют стаж более 10 лет). Данные исследования свидетельствуют о том, что преподаватели инженерного вуза, находящиеся на стадии обретения педагогического мастерства, еще не имеют достаточно методических знаний, чтобы традиционный способ преподавания заменить использованием инновационных технологий.

В Центре повышения квалификации педагогических кадров (ЦППКП КНИТУ) по программе повышения квалификации

«Преподаватель Высшей школы» обучаются преподаватели с разным стажем работы. Необходимо организовать учебный процесс, чтобы одновременно сформировать у начинающих преподавателей уровень, необходимый для осуществления педагогической деятельности, а преподаватели со стажем смогли обменяться своим опытом с начинающими преподавателями и, получив дополнительные педагогические знания, могли перейти на более высокий уровень педагогической деятельности. В процессе подготовки преподавателей, помимо традиционных способов передачи учебной информации, необходимо использовать методы активизации учебно-познавательной деятельности. Для решения этой задачи можно использовать синергетический подход.

Синергетика – совокупный коллективный эффект взаимодействия большого числа подсистем, приводящий к образованию устойчивых структур и самоорганизации в сложных системах [5]. Предметом синергетики являются механизмы самоорганизации. Поэтому синергетику называют теорией самоорганизации.

Внедрение основных понятий синергетики в педагогическую теорию приобретает все большую самостоятельность. В.И.Андреев [2] предлагает называть педагогической синергетикой область педагогического знания, которая основывается на законах и закономерностях синергетики, т.е. законах самоорганизации и саморазвития педагогических, т.е. образовательно-воспитательных систем.

Системное представление педагогической синергетики нашло отражение в работе Федоровой М.А.[4] Согласно автору:

1. Система образования – открытая система. В открытой системе происходит постоянный обмен энергией, информацией с окружающей средой. Открытость педагогической системы проявляется во взаимосвязи педагогики с другими науками, междисциплинарном характере отечественного инженерного образования, использования средств информационных технологий.

2. Система образования – самоорганизующая система. В такой системе возможно развитие такого уровня взаимодействия между преподавателем и студентом, который способствует развитию креативности, использованию инновационных компонентов, предоставляет студенту возможность выбрать индивидуальный маршрут обучения, что способствует саморазвитию и самореализации личности.

3. Система образования не исключает ни абсолютной бесструктурности, ни порядка, и хаос, и случайность, и дезорганизация в определенных обстоятельствах несут созидательное и конструктивное начало. Случайность связана с тем, что при обучении возникают ситуации неопределенности, отсутствие единого решения при организации обучающей деятельности в различных по уровню знания, мотивации, направленности групп студентов.

4. Система образования характеризуется состоянием неустойчивости, нелинейности среды. Это означает, что находясь в состоянии неустойчивости, у преподавателя всегда есть возможность выбора и использования многообразия методов, средств и технологий обучения.

5. Система образования содержит элементы бифуркаций, что означает веер возможностей использования всевозможных методов, средств как для преподавателей, так и для обучающихся.

6. В системе образования выделяют аттрактор, что означает достижение цели, приводящей к более высокому уровню состояния системы.

7. Система образования обладает свойством флуктуации. Это означает, что будучи динамической системой, система образования претерпевает постоянные изменения, связанные как с действиями извне, так и с внутренними изменениями.

Проведенный анализ позволил нам предположить, что подготовка преподавателей инженерного вуза в условиях дополнительного образования может быть рассмотрена с позиций синергетики ввиду сложности, многофакторности, откры-

тости, самоорганизации этого процесса. Подготовка преподавателей в условиях дополнительного образования является открытой системой, интегрирующей в себя достижения педагогики, психологии, инженерного знания. Речь идет не только о синергизме педагогического воздействия, а о синергизме взаимодействия всех участников образовательного процесса. Преподаватели, находящиеся в данной системе в качестве обучающихся, имеют разный педагогический стаж, предметную специфику, что также способствует взаимообогащению и обмену опытом. В то же время преподаватель, генерирующий эту подготовку, способствует, в свою очередь, проникновению новых идей, способов решения педагогических задач. Это приводит к совершенствованию и модификации процесса обучения. Если нелинейность в синергетике предполагает непредсказуемость перехода системы из одного состояния в другое, то в условиях дополнительного образования процесс перехода в новое профессиональное состояние личности преподавателя сопровождается дополнением в содержании профессиональных компетенций, что приводит в свою очередь к коррекции дальнейших способов осуществления профессиональной деятельности.

Другим важным понятием является неравновесность, означающее стремление синергетических систем к определенному динамическому режиму, но не к равновесию. Так как всё дополнительное образование является динамической системой, отвечающей требованиям работодателей, стремлениям самой личности к получению необходимых знаний, она должна постоянно стремиться к изменениям, быть гибкой, восприимчивой к новациям.

При описании синергетических процессов используется понятие «точка бифуркации», представляющая критическую точку, «в окрестности которой поведение системы становится неустойчивым», т.е. осуществляется выбор одного из вариантов системы. В нашем исследовании точкой бифуркации можно считать момент

выбора личностью преподавателя ориентиров развития, при этом таких направлений много, что также влияет на возникновение точек бифуркации.

Большое значение в характеристике неравновесности и неустойчивости играют флуктуации, представляющие собой воздействия, приводящие к возникновению порядка из хаоса, порождая тем самым эволюцию. В результате взаимодействия между преподавателями возникает новое представление о целях, формах преподавания, мониторинга учебного процесса, результатом чего становится новый уровень методической компетентности.

В синергетике используется понятие диссипативных структур, представляющие собой новые, более сложные образования. В процессе дополнительного образования целевые установки не только меняются, но и выходят на более высокий уровень, соответствуя приращению в профессиональной деятельности.

Аттрактором, описывающим относительно устойчивое состояние системы, являются личностные качества преподавателя: мотивационные, ценностные характеристики, способности, рефлексия.

Таким образом, синергетическая парадигма развивает субъект-субъектные отношения в образовательной практике.

Это можно реализовать в процессе обучения, если использовать технологию «Педагогическая мастерская».

Педагогическая мастерская будет рассматриваться нами не только как средство организации учебно-познавательной деятельности преподавателей, но и как способ развития методической компетентности преподавателя инженерного вуза. Значимость (ценность) этой технологии также в том, что преподаватель, вернувшись к себе на кафедру, сможет использовать элементы этой технологии в обучении студентов.

Педагогическая мастерская – это технология, которая создает условия для восхождения каждого обучающегося к новому знанию и новому опыту путем самостоятельного или коллективного открытия.

Процесс работы в мастерской направлен на погружение участников занятия на поиск, познание нового знания. Знание рассматривается как средство в достижении цели – формирования методической компетентности.

Педагогическая мастерская призвана обеспечить решение задач интеллектуального и творческого развития преподавателей, создает условия для самореализации их в процессе индивидуальной, парной, групповой работы, приобретения новых знаний, умений, навыков за счет самостоятельной исследовательской и познавательной деятельности.

Методическая разработка занятий в педагогической мастерской.

Тема: «Содержание инженерного образования»

Цель: Уточнить понятие «содержание инженерного образования». Помочь слушателям осознать социальную, профессиональную и личностную значимость содержания образования.

Задачи:

- Создать условия в ходе работы мастерской для самореализации каждого преподавателя.
- Актуализировать знания преподавателей.
- Создать условия для формирования умений работать индивидуально, в паре, в группе, выслушивать и уважать мнения других.

Ход мастерской.

1. Вызов: Атомную решетку Бора изучать в высшей школе стали через тридцать лет. Ведущий задает вопрос: как вы думаете, почему такое стало возможным?

2. Работа в парах: участникам предлагается определение понятия «содержание». Затем пары по очереди дают свои определения. Ведущий задает вопрос: что объединяет все определения?

3. Работа в парах: вниманию преподавателей предлагаются теории обоснования содержания образования Я.А.Коменского,

И.Ф. Песталоцци, В.Оконь. Задание: выберите ту теорию, которая соответствует Вашему видению.

4. Беседа с участниками мастерской. Какие факторы влияют на формирование содержания? Работа в парах. Участникам предлагается назвать факторы, лежащие в основе процедуры отбора содержания. А затем ответить на вопрос, как вы отбираете содержание своей дисциплины, что для вас является основополагающим?

5. Групповая работа: далее участники мастерской объединяются в группы по циклам преподаваемых дисциплин: 1-я группа составляет глоссарий естественнонаучной дисциплины. 2-я группа – гуманитарной дисциплины. 3-я группа – специальной дисциплины.

6. Итоговая рефлексия. Соберем в дорогу чемодан. Каждый участник мастерской очень кратко говорит о том, что он заберет в «дорогу по профессии» и положит в свой «чемодан знаний и опыта».

Такая форма проведения занятий способствует не только применению знаний на практике, но и способствует взаимообогащению собственного педагогического опыта. Это приводит к развитию методической компетентности преподавателя инженерного вуза.

Литература

1. Адольф, В.А. Профессиональная компетентность современного учителя: монография / В.А. Адольф. – Красноярск: КГУ, 1998. – 310 с.
2. Андреев, В.И. Педагогика творческого саморазвития / В.И. Андреев. – Казань: Изд-во Казан. ун-та, 1996. – 586 с.
3. Национальная доктрина образования. Российской Федерации до 2025 г., утверждено Правительством РФ от 4.10.00 № 75.1.
4. Федорова, М.А. Педагогическая синергетика как основа моделирования и реализации деятельности преподавателя высшей школы: дис. ... канд. пед. наук / М.А. Федорова. – Ставрополь 2004. – 169 с.
5. Хакен, Г. Синергетика / Г. Хакен; пер. с англ. – М., 1980. – 406 с.

УДК 378.095

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ ПО РАБОТЕ С СЕМЬЕЙ

Н.Л. Реснянская

Аннотация

В статье рассматривается проблема формирования социокультурной компетентности будущих специалистов по работе с семьей, дана краткая характеристика модели ее формирования, а также представлены результаты опытно-экспериментальной работы, позволяющие оценить эффективность данной модели.

Ключевые слова: компетентность, социокультурная компетентность, социально-педагогическая работа с семьей, модель формирования социокультурной компетентности будущего специалиста.

Abstract

The article considers the problem of socio-cultural competence building for family work majors. We provide a concise description of its building model, as well as some experimental outcomes, allowing us to evaluate the efficiency of this model.

Index terms: competence, sociocultural competency, socio-pedagogical work with families, a model of sociocultural competence building.

В условиях нарастания процессов мировой интеграции и глобализации, взаимовлияния культур и модернизации многих сторон жизни современного общества, переход российского образования всех уровней на новые Федеральные государственные стандарты ставит перед педагогами и воспитателями проблему: как научить подрастающее поколение не только предметно-практическим действиям, освоению образовательно-воспитательной программы, но и научить ребенка быть личностью, воспитать у него духовно-нравственные качества, формировать личностные универсальные учебные действия, социокультурные компетенции.

Современный молодой человек не имеет перед собой единого и однозначного ориентира; он волен выбирать идеалы и ценности, пути решения проблем, а также думать и принимать решения самостоятельно. И помочь ему сделать правильный выбор, принять правильное решение должны мы – педагоги, воспитатели, наставники.

Перед высшей профессиональной школой стоит также задача повышения духовного потенциала будущих компетентных

специалистов, которые должны быть не только конкурентоспособными специалистами-профессионалами в выбранной области, но и владеть знаниями и умениями, необходимыми для участия в процессе коммуникации с носителями других культур, этнической и социальной принадлежности. В первую очередь это касается будущих специалистов по социально-педагогической работе, педагогов дополнительного образования, воспитателей, которые должны обладать соответствующей социокультурной компетентностью, особенно по работе с семьями с различными социокультурными и другими особенностями. В связи с вышесказанным, формирование социокультурной компетентности будущих специалистов по работе с семьей приобретает в условиях трансформации и кризиса современной семьи в поликультурном обществе особое значение [1, 3, 4].

Концептуальные идеи профессионального становления компетентного специалиста рассмотрены в трудах В.И. Андреева, Д.Е. Иванова, И.А. Зимней, Дж. Равена, И.Д. Фрумина, А.М. Хуторского, В.В. Козлова, З.Н. Сафиной и др. Социокультур-

ный аспект в формировании профессиональных компетенций нашел отражение в работах И.И. Лейфа, В.А. Сластенина, М.В.Болиной, Л.Г. Кузьминой, Е.В. Кавнатской В.А. Шулекиной и др. Изучением личностных качеств, обеспечивающих компетентность в социокультурном общении, занимались Л.И. Гришаева, В.А. Сластенин, А.А. Леонтьев, В.В. Рыжов и др.

В результате проведенного нами анализа государственных образовательных стандартов третьего поколения, работ отечественных и зарубежных исследователей, посвященных вопросам формирования различного рода компетенций [2, 5, 6], на основе собственных многолетних исследований автора, связанных с формированием социокультурной компетентности специалиста по работе с семьей, мы пришли к своему пониманию и трактовке данного понятия. Таким образом, под социокультурной компетентностью специалиста по работе с семьей мы понимаем интегративное профессионально-личностное качество, представляющее собой особым образом структурированную систему взаимосвязанных знаний, умений, опыта и способов деятельности, определяющих способность и готовность педагога к эффективному взаимодействию и выполнению конкретных видов профессиональной деятельности с различными типами семей, а также участвовать в совместном принятии решений и регулировании конфликтов ненасильственным путем.

Социокультурная компетентность специалиста по работе с семьей представлена следующими компонентами:

– *когнитивным* (уровень знаний студента социокультурных особенностей семьи, норм и правил взаимодействия между членами семьи, моделей речевого поведения, особенностей национального самосознания; уровень сформированности умений и навыков выделять культурно-этические и нравственные ценности семьи);

– *коммуникативным* (сформированные умения устанавливать эмоциональный кон-

такт с семьей в целом и с каждым членом семьи в отдельности с учетом лингвокультурных и лингвопрагматических компонентов коммуникации; умение брать на себя инициативу в общении, понимание психологического состояния семьи с различными социокультурными особенностями и ее членов, владение техникой профессионального общения, умение использовать вербальные и невербальные способы общения с различными типами семей);

– *аксиологическим* (сформированная система ценностей, нравственных и других социальных норм, принципов, идеалов, установок и их функционирование во взаимодействии с различными; высокий уровень социокультурной толерантности специалиста по работе с семьей, характеризующийся его терпимым отношением к различным типам семей, независимо от их этнической, социальной либо культурной принадлежности, терпимое отношение к иному рода взглядам, нравам, традициям всех членов семьи);

– *деятельностным* (умение специалиста находить и использовать культуросообразные стратегии вмешательства в работе с различными типами семей, включая оценочные, диагностические, прогностические, воспитательные и побуждающие компетенции).

Каждый компонент рассмотренной нами *структуры социокультурной компетентности* способствует формированию определенной группы качеств личности, отражающих формирование данного феномена. Вышеобозначенные компоненты входят в структуру *социокультурной компетентности* и в качестве критериев отражают *количественный* (интенсивность взаимодействий с различными видами семей) и *качественный* (позитивная толерантность, осознанность, преобразующий социально-воспитательный характер, удовлетворенность результатами социокультурной деятельности) аспекты, представляющие важнейшие характеристики категории «социокультурная компетентность» специалиста.

Выделенные критерии позволяют представить характер проявления социокультурной компетентности студента-будущего специалиста на трех различных уровнях: адаптационно-репродуктивном, поисково-эвристическом, творческо-преобразующем, соответствующих низкому, среднему и высокому уровням сформированности социокультурной компетентности в процессе работы с семьей обучаемого.

В ходе опытно-экспериментального исследования на базе Казанского государственного университета культуры и искусств, факультета социально-культурной деятельности нами была разработана и внедрена модель формирования социокультурной компетентности будущих специалистов-педагогов дополнительного образования по работе с семьей, теоретико-методологическую основу разработки которой составил комплекс подходов: компетентностного, личностно-деятельностного, аксиологического и контекстного подходов.

Целью образовательного процесса в данной модели является реализация и выполнение следующих задач:

- формирование и развитие у студентов устойчивого интереса к профессиональной деятельности по работе с различными типами семей;
- формирование и развитие теоретических представлений о различных типах семей как объекте профессиональной деятельности специалиста;
- формирование и развитие умений, необходимых в профессиональной деятельности с семьями различного типа;
- развитие профессионально значимых качеств личности у студентов.

В модели формирования социокультурной компетентности будущих специалистов по работе с семьей были выделены целевой, содержательный, процессуальный и оценочно-результативный блоки.

Целевой блок модели характеризует формирование социокультурной компетентности будущих специалистов по работе с семьей в процессе вузовской подготовки.

Результатом реализации содержательного блока модели является формирование у студентов когнитивного, коммуникативного, аксиологического и деятельностного компонентов социокультурной компетентности в работе с семьей.

Процессуальный блок разработанной модели включает применяемый эффективный дидактический инструментарий: последовательность и целесообразность подбора методов, приемов формирования социокультурной компетентности будущих специалистов по работе с семьей. В качестве методов и приемов, обеспечивающих функционирование данного блока, нами выбраны интерактивные методы обучения (метод модераций, case-study, метод креативного решения проблем, деловые игры), методы проблемного обучения.

Оценочно-результативный блок теоретической модели формирования социокультурной компетентности будущих специалистов по работе с семьей представляет синтез выделенных критериев (владение социокультурными знаниями на репродуктивном и творческом уровнях; коммуникативные способности, социокультурная толерантность, сформированность оценочных, диагностических, прогностических, воспитательных и побуждающих компетенций).

В опытно-экспериментальном исследовании приняли участие 127 студентов 2-3 курсов очной и заочной форм обучения, обучающихся по специальности «Социально-культурная деятельность» в Казанском государственном университете культуры и искусств. Для исследования когнитивного и деятельностного компонентов социокультурной компетентности будущих специалистов по работе с семьей мы использовали метод тестирования и решение ситуационных задач, для изучения аксиологического компонента – экспресс-опросник «Индекс толерантности (ИТ)» (Г.У. Солдатова и др.) и коммуникативного компонента «Диагностика принятия других» (шкала Фейя) и «Диагностика коммуникативной толерантности» (В.В. Бойко).

Таблица 1

**Исследование социокультурной компетентности и ее компонентов у студентов –
будущих специалистов по работе с семьей на констатирующем этапе ОЭР**

Компоненты социокультурной компетентности	Экспериментальная группа (ЭГ) В С Н	Контрольная группа (КГ) В С Н
Когнитивный	5,4 8,725 75,875	4,65 17,975 77,375
Коммуникативный	8,25 34,55 47,2	17,85 37,95 44,2
Аксиологический	18,6 28,1 53,3	21,4 25,6 53, 0
Деятельностный	10,36 25,58 64,06	10,5 26,86 62,64
Уровень социокультурной компетентности	13,0 27,0 60,0	14,0 27,0 59,0

В – высокий уровень; С – средний уровень; Н – низкий уровень.

На констатирующем этапе опытно-экспериментальной работы (ОЭР) нами были получены следующие результаты исследования социокультурной компетентности и ее компонентов у студентов – будущих специалистов по работе с семьей (табл. 1).

Таким образом, мы видим, что высокий уровень социокультурной компетентности выявлен только у 13% студентов экспериментальной группы (ЭГ) и 14% студентов контрольной группы (КГ), средний – у 27% студентов ЭГ и 27% студентов КГ, а низкий – у 60% студентов ЭГ и 59% студентов КГ.

Наименее сформированными являются когнитивный, деятельностный и аксиологический компоненты социокультурной компетентности, а наиболее – коммуникативный компонент. Данные результаты актуализировали необходимость формирования социокультурной компетентности у будущих специалистов по работе с семьей.

Формирующий этап опытно-экспериментальной работы был направлен на реализацию модели формирования социокультурной компетентности будущих специалистов по работе с семьей и выявлению условий эффективной реализации разработанной модели.

С целью обогащения, углубления и закрепления социокультурных знаний и формирования умений и навыков студен-

тов в работе с различными типами семей им читался специальный курс «Социально-педагогическая работа с семьей» (общее количество часов – 90, из них аудиторных – 36 часов).

Содержание дисциплины можно представить в виде четырех взаимосвязанных разделов: психологическая характеристика семьи; типология современной семьи; семья как объект социально-педагогической работы; социокультурные особенности и социально-педагогическая работа с различными типами семей.

В процессе преподавания разработанного нами спецкурса нами использовались такие формы организации образовательного процесса, как лекции – беседы, лекции-дискуссии, лекции с заранее запланированными ошибками, лекции – вдвоем, семинары – дискуссии, деловые и ролевые игры, кейс-технологии; защита различных проектов, дебаты и круглые столы. Кроме того, в ходе изучения данного специального курса обучение будущих специалистов по работе с семьей осуществлялось нами с помощью цикла социально-психологических тренингов, основной целью которых было формирование и совершенствование социокультурной компетентности студентов. Тренинги включали в себя как формирование навыков межкультурного общения, так и совершенствование социо-

культурных стратегий, позволяющих конструктивно разрешать межкультурные конфликты при знакомстве с иной культурой; формирование позитивного восприятия своей и другой социальной группы; развитие социальной эмпатии, восприимчивости, умения выслушивать другого человека, доверия; обучение межкультурному толерантному поведению в поликультурных отношениях, повышающего уровень толерантных установок, которые, в свою очередь, повлекли за собой изменение и ценностной системы личности студента.

Общая продолжительность программы тренинговой работы – 36 часов. Основными методическими приемами проведения тренинга социокультурной толерантности являлись ролевые игры, методы «мозгового штурма», деловые игры, психогимнастика.

Следующим этапом нашей работы стал анализ эффективности разработанной и внедренной модели. Для этой цели мы провели контрольную диагностику социокультурной компетентности и ее компонентов у будущих специалистов по работе с семьей (табл. 2).

Таким образом, мы видим, что высокий и средний уровни социокультурной компетентности обнаружены у 75% студентов экспериментальной группы и у

43% студентов контрольной группы. При этом низкий уровень социокультурной компетентности выявлен нами лишь только у 25% студентов экспериментальной группы против 57% студентов контрольной группы. При этом после реализации специального курса «Социально-педагогическая работа с семьей» и цикла социально-психологических тренингов наиболее позитивная тенденция обнаружена в формировании аксиологического и деятельностного компонентов социокультурной компетентности.

С помощью статистического анализа достоверности различий в общем уровне социокультурной компетентности до и после формирующего этапа эксперимента нами были получены следующие критерии хи-квадрата – $\chi^2=108,5$ (при $p \leq 0,05$), $\chi^2=112,7$ (при $p \leq 0,05$); $\chi^2=116,6$ (при $p \leq 0,01$). Данные критерии свидетельствуют о том, что произошедшие изменения в уровне социокультурной компетентности студентов специальности «Социокультурная деятельность» экспериментальной группы вызваны не случайными факторами, а являются следствием реализации модели формирования социокультурной компетентности будущих специалистов по работе с семьей. Таким образом, результаты опытно-экспериментальной работы до-

Таблица 2

Исследование социокультурной компетентности и сформированности ее компонентов у студентов – будущих специалистов по социально-педагогической работе с семьей на формирующем этапе ОЭР

Компоненты социокультурной компетентности	Экспериментальная группа (ЭГ) В С Н	Контрольная группа (КГ) В С Н
Когнитивный	19,2 53,9 26,9	5,7 18,8 75,6
Коммуникативный	23,7 55,6 20,7	19,0 38,3 42,8
Аксиологический	27,4 49,8 22,8	22,1 26,1 51,8
Деятельностный	21,5 48,84 29,66	12,54 28,98 58,48
Уровень социокультурной компетентности	23,0 52,0 25,0	15,0 28,0 57,0

В – высокий уровень; С – средний уровень; Н – низкий уровень.

казывают эффективность разработанной нами модели формирования социокультурной компетентности.

Выводы нашего исследования не претендуют на окончательность, и данная тематика требует дальнейших исследований, основным направлением которых может стать исследование инновационных практико-ориентированных технологий в рамках образовательного процесса в вузе по подготовке компетентных специалистов по работе с семьей, что дало бы студентам возможность не только осуществлять имитационную профессиональную деятельность по разрешению ситуаций, но и самим непосредственно участвовать в преобразующей деятельности.

Литература

1. *Вдовина, М.В.* Тезаурусный подход в подготовке специалистов по социально-педагогической

работе с семьей / М.В. Вдовина // Электронный журнал «Знание. Понимание. Умение». – 2008. – № 11.

2. *Зимняя, И.А.* Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании / И.А. Зимняя. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004.

3. *Сафина, З.Н.* Образование взрослых: перспективы для общества и человека: монография / З.Н. Сафина. – Казань: Изд-во Академии управления «ТИСБИ», 2004. – 180 с.

4. *Серых, А.Б.* Современные подходы к формированию этнокультурной компетентности социальных работников за рубежом (на примере США) / А.Б. Серых, А.Е. Якубовская // Вестник КЮИ МВД России. – 2009. – № 2(18). – С.177-178.

5. *Флиер, А.Я.* Культурная компетентность личности: между проблемами образования и национальной политики / А.Я. Флиер // Общественные науки и современность. – 2000. – № 2.

6. *Berns, M.* Context of Competence: Social and Cultural Consideration in Communicative Language Teaching / M. Berns. – New York, 1990. ■

УДК 378≈379

ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИАЛЬНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СПЕЦИАЛИСТА В ПРОЦЕССЕ ИНТЕГРАЦИИ ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

А.О. Ашанин

Аннотация

В статье рассматриваются вопросы, связанные с формированием социально-профессиональной компетентности студентов профессиональных школ в процессе интеграции обучения и воспитания. Убедительно обосновывается значимость использования модели и инновационных воспитательных технологий в образовательном процессе профессиональной школы, направленных на формирование социально-профессиональной компетентности будущих специалистов.

Ключевые слова: инновационные воспитательные технологии, социально-профессиональная компетентность, цель образовательно-воспитательного процесса, современная профессиональная школа.

Abstract

The article examines the issues related to the formation of social and professional competency in the course of integrating training and education in vocational schools. We prove the importance of this model and innovative educational technologies for the educational process at vocational schools, serving the purpose of social and professional competence building.

Index terms: innovative educational technologies, social and professional competency, aims and objectives of educational process, modern vocational school.

Глобальные изменения, произошедшие за последние годы в социальной и профессиональной сфере, а так же стремительное развитие информационных технологий потребовали значительной перестройки в системе профессионального образования. Сегодня в решении проблемы совершенствования качества образования используется закрепленный в Болонской декларации компетентностный подход, который ориентирует оценку качества образования на уровень освоения ключевых компетенций [1, 3]. Разрабатываемые Государственные образовательные стандарты ставят перед профессиональными учебными заведениями задачу формирования у выпускников универсальных и профессиональных компетенций [2].

Можно сказать, что вопрос о компетенциях представляет собой вопрос о новых целях образования и о способах их реализации. Внедрение компетентностно-ориентированного подхода в практику высшего и среднего профессионального образования

требует поиска новых технологий, методов и особых организационных форм обучения.

В большинстве исследований, посвященных профессиональному образованию (В.И. Байденко, И.А.Дмитриева, В.С. Кукушин, В.В.Пижугида, О.И. Ребрин, С.Е. Шишов), констатируется тот факт, что выпускники ссузов и вузов зачастую не готовы к профессиональной деятельности в соответствии со своей квалификацией и требованием времени. Работодатели нередко высказывают мнение, что не так и не тому учат в учебных заведениях, поскольку молодого «специалиста» приходится доучивать и переучивать на производстве, затрачивая на это деньги и время.

В настоящее время налицо противоречие между необходимостью современному специалисту уметь решать поставленные перед ним производственные задачи в условиях распределённой, в том числе межпрофессиональной, коллективной деятельности с учётом постоянного расши-

рения информационного взаимодействия и фактическим отсутствием в системе профессиональной подготовки средств и методов, необходимых для формирования и развития соответствующих компетенций. Мы относим эти компетенции к единому классу, который, следуя за И. А. Зимней, можно назвать социально-профессиональной компетентностью человека [2].

Процесс развития социально-профессиональной компетентности у будущего специалиста достаточно сложен, поэтому вопрос об условиях её развития является актуальным для системы образования.

Формирование компетенций осуществляется в процессе решения практических и исследовательских задач, направленных на интеграцию полученного ранее опыта и приобретения нового в процессе совместной деятельности с преподавателем или под его руководством. Ход нашего исследования показал, что развитие и совершенствование социально-личностных компетенций студентов будет более успешным при создании и внедрении в образовательный процесс специальных организационно-педагогических условий.

Мы разделяем точку зрения многих авторов, что социальная компетенция – это способность эффективно взаимодействовать с другими людьми в процессе общения и осуществления какой-либо иной деятельности на основе имеющихся знаний, навыков, умений, сформированных коммуникативных способностей и качеств личности [1, 4, 5]. Социальная компетенция проявляется в деятельности общения, которое рассматривается как взаимодействие двух или более людей, направленное на согласование и объединение их усилий с целью выстраивания отношений и достижения общего результата, и является одним из важнейших факторов психического и социального развития.

Социальная компетенция выражается способностью и готовностью студентов к включению в совместно-распределенную деятельность в образовательном процессе

и в реальной жизни в ситуациях общения. Социальная компетенция характеризуется следующими параметрами: рациональными способами поведения в условиях реального времени в данной общественной системе; саморегуляцией индивидуальной жизни в соответствии с требованиями окружающих и выбора наиболее оптимального способа сочетания общественных и индивидуальных интересов. Социальная компетенция помогает человеку строить процесс личностной самореализации, опираясь на существующий потенциал развития общества.

На основе интеграции понятий «социальная» и «профессиональная компетентность», понятие «социально-профессиональную компетентность» можно рассматривать как универсальную способность специалиста эффективно решать практические социально-профессиональные задачи в профессиональной деятельности, осознавая право и обязанность самостоятельно сделать свой выбор и не бояться рисковать, выстраивать свою профессиональную карьеру, исходя из своих индивидуальных ценностей и проецируя их в соответствии со стратегией развития общества, нравственными основаниями и правилами.

Базовой составляющей для формирования социально-профессиональной компетентности является совокупность личностных качеств человека, таких как целеустремленность, организованность и ответственность. На этой основе интеллектуального и личностного развития, начиная с семьи, дошкольных учреждений, школы, а затем профессиональных учебных заведений формируются социальные и профессиональные компетентности. В совокупности они определяют интегральную характеристику личности выпускника-специалиста.

Кроме того, для успешной трудовой деятельности необходимо формировать у будущего специалиста не только профессиональные компетентности, но и особые,

обеспечивающие общую направленность профессиональной деятельности смежных профессий, необходимые при создании новой конкурентоспособной продукции или услуги. Такие компетентности можно назвать метапрофессиональными. Следовательно, в модель формирования целостной социально-профессиональной компетентности специалиста должны входить социальная, метапрофессиональная и профессиональная компетентность, каждая из которых представляет собой целые множества и подмножества компетенций.

Таким образом, профессиональные компетенции направлены на успешную трудовую деятельность в конкретной профессиональной среде, обеспечивая качество и надежность труда в рамках родственных профессий. Метапрофессиональные компетенции обеспечивают общую направленность профессиональной деятельности и связаны с личностными качествами человека. Социальные компетенции связаны с деятельностью человека в обществе. Социальные и метапрофессиональные компетенции должны совпадать у профессий, связанных одной областью знаний.

Компетентность, профессионализм, дальновидность, проницательность, эрудированность, системное мышление, аналитический ум и другие качества специалиста становятся объектом пристального внимания и являются критериями сформированности у студентов социально-профессиональных компетенций в условиях глобализации и интеграции образования. Эти и другие качества личности можно сформировать у будущих специалистов в процессе модернизации учебно-воспитательного процесса в профессиональной школе и, в частности, путем внедрения инновационных технологий в систему профессионального образования.

В процессе своей экспериментальной работы мы разработали модель формирования социально-профессиональной компетентности в процессе интеграции обучения и воспитания, направленную на

подготовку конкурентоспособных специалистов, осознающих неразделимость интеллектуальных достижений и обладающих необходимым уровнем воспитанности в процессе профессиональной самореализации.

Модель базируется на следующих концептуальных идеях: создание мотивационной среды, направленной на поддержание заинтересованности участников педагогического процесса в достижении максимально возможной результативности в реализации программы профессиональной подготовки кадров; определение адекватных педагогических ценностей способствует созданию условий не только для развития, но и для самопроектирования и саморегуляции личности, в которых студент во взаимоотношениях со сверстниками, преподавателями, структурными подразделениями учебного заведения совершенствует свои деловые качества и коммуникативные способности; в стратегическом отношении воспитательно-образовательные технологии призваны развивать у будущих специалистов желание служить идеалам развития страны и обеспечения ее конкурентоспособности, формировать чувства ответственности, самооценности и профессиональной гордости, создавать творческую атмосферу поиска и выработки взаимодополняющих программ для самореализации каждого участника педагогического процесса. Важным явилось также концептуальное положение, касающееся воспитательно-образовательных технологий, которые призваны способствовать повышению качества воспитания и обучения путем внедрения элементов конкуренции и состязательности между участниками педагогического процесса, создающих предпосылки для проявления осознанной активности студентов в среде воспитывающего обучения, направленной на развитие приоритетных нравственных качеств студентов и их профессиональных способностей в условиях изменяющегося мира.

Разработанная нами модель включает в себя следующие компоненты: цель, субъекты образовательного процесса, принципы, содержание, педагогические условия, критерии и показатели сформированности социально-профессиональной компетенции студентов.

Целевой компонент модели соотносится с глобальной целью образовательной системы – развитием личности обучающегося, его интеллектуальных, эмоционально-волевых и таких личностных качеств, как целенаправленность, ответственность, гуманность, толерантность, гражданственность и др.

Субъектный компонент модели представлен преподавателями и студентами как полноправными и полноценными субъектами образовательно-воспитательного процесса и характеризуется их динамическим единством, направленным на создание субъект-субъектного учебно-воспитательного взаимодействия. В этом случае речь идет о совокупном субъекте образовательно-воспитательного процесса.

Методологический компонент модели составили педагогические принципы формирования социально-профессиональной компетентности в процессе интеграции обучения и воспитания студентов, к которым мы отнесли: принцип диалога, принцип сотрудничества, принцип формирования позитивной Я-концепции и другие.

Содержательный компонент модели предполагает реализацию в учебно-воспитательном процессе вуза педагогического потенциала интеграции обучения и воспитания в формировании умений и навыков конструктивного взаимодействия с людьми, саморегуляции и самоконтроля; интеграцию содержания учебных дисциплин в овладении культурой общения, приобщения студентов к новому социально-профессиональному опыту, к системе социально-профессиональных связей, усвоению определенных норм и ценностей, социально-профессиональных влияний и отношений.

Деятельностно-функциональный компонент модели включает разработанные и обоснованные педагогические условия формирования социально-профессиональной компетентности в процесс интеграции учебной и внеаудиторной деятельности студентов, а именно: развитие сознательной установки и положительной мотивации, а также потребности в овладении культурой речевой деятельности как средством развития социально-профессиональной компетенции; анализ будущей профессиональной деятельности студентов в процессе интеграции учебной и внеаудиторной деятельности и выдвижение на этой основе стимулов, побуждающих к более активному овладению социально-профессиональными компетенциями; обогащение учебно-воспитательного материала ситуациями социально-профессионального взаимодействия, что реализовывалось через использование ситуаций общения и деятельности, способствующих формированию у студентов потребности к социальному взаимодействию; организация коллективного восприятия учебной информации и познавательной деятельности для создания среды с помощью групповых форм работы (работа в парах, мини-группах, ролевая игра, деловая игра) .

Диагностико-результативный компонент разработанной модели включает следующие критерии и показатели сформированности социально-профессиональной компетенции, в структуре которой мы выделили три основных аспекта: интеллектуально-познавательный, эмоционально-эмпатийный и коммуникативно-поведенческий.

Анализ современной литературы по вопросам интеграции обучения и воспитания, собственные эксперименты автора позволили обосновать выбор приоритетов социально-профессионального становления личности в условиях интеграции и глобализации образования, а именно: формирование личности, сочетающей воспитанность и профессионализм; форми-

рование трудовой и моральной мотивации студентов с активной гражданской позицией; воспитание личности гражданина и патриота своей страны, осознающего приоритетность инновационной активности и технологического совершенства.

На основе результатов сравнительного анализа достижения системного эффекта воспитания в образовательном процессе, с учетом целей и задач профессионального образования как фактора мотивации для самоутверждения в жизни, нами были определены и обоснованы основные критерии воспитанности личности студента в современных условиях, преследуя при этом стратегическую цель внедрения вариативных моделей воспитания студенческой молодежи – формирования успешных и толерантных личностей в развивающем мире. К таким критериям мы отнесли: *умение уважать и считаться с интересами других*: воспитанный человек умеет уважать и учитывать интересы других людей, не использует свое социальное положение для достижения корыстных целей, отвечающих только его интересам и благополучию; *умение беречь имидж своей нации и своего народа*: воспитанный человек считает, что шовинизм, религиозная нетерпимость и другие антигуманные действия не могут быть единицей измерения его «преданности» идеалам и «чистоты помыслов» своей нации и страны; *проявление гордости за историю и историческое наследие своего народа*: воспитанный человек знает историю своей страны и историческое наследие своей нации, а осведомленность воспитанного человека должна привести его к осознанию того, что каждый другой народ имеет собственную историю и историческое наследие; *взаимодействие и взаимосвязь в этносреде*: находясь в любой этносреде и взаимодействуя с людьми, человек может стать объектом общения, в ходе которого по уровню его воспитанности судят не только о нем, как о личности, а и о целой нации и стране, которую он представляет; *умение уважать идеи других и поощрять*

инициативу: воспитанный человек уважительно относится к каждой высказанной идее; *адекватная самооценка собственных заслуг*: воспитанный человек не приписывает себе всех достигнутых успехов при совместной работе с позиции его «главенствующей» роли, а считает это делом всего коллектива, а также другие критерии.

В процессе нашей опытно-экспериментальной работы в Димитровградском механико-технологическом техникуме молочной промышленности с целью повышения качества воспитания и обучения было выявлено, что особо эффективными технологиями формирования социально-профессиональной компетентности оказались: лекционные занятия с привлечением студентов к составлению модели саморазвития; вовлечение студентов в процесс реализации опережающей модели профессионального обучения; составление студентами картотеки допущенных ошибок и поучительных примеров; занятия, посвященные решению конкурсных задач; деловые игры, посвященные поиску и решению задач; практические занятия по выявлению и поощрению талантов; поощрение инициативы студентов; головоломки «И шпаргалка не поможет»; деловая переписка, деловые игры по налаживанию партнерских и дружественных связей; деловые игры по составлению модели эффективного «Я» в различных ролевых ситуациях; деловая игра «Являюсь ли я конкурентоспособным?».

В процессе нашей работы было также доказано, что управление воспитательно-образовательным процессом в учебном заведении должно включать участие студентов в проводимых реформах и их адаптацию к реальным условиям профессиональной деятельности, требующим владения навыками создания успешной команды, достижения технологического совершенства и инновационной активности отрасли производства.

Кроме того, для формирования социально-профессиональной компетентности важен опыт активного социального взаимо-

действия, поэтому важным направлением в ее формировании мы считали выделение специально организованных взаимодействий между студентами с целью формирования у них социальных умений и навыков. Студента важно было научить вступлению в контакт, организации совместной работы, распределению обязанностей, разрешению конфликтов, слушанию другого и т.д. Эти навыки эффективно формировались в групповой работе, при организации которой было выработаны алгоритмы выполнения заданий, обсуждены были правила групповой работы, проведен анализ их выполнение. Взаимодействие организовывалось по поводу учебных ситуаций и ситуаций, складывающихся в процессе внеаудиторной деятельности, но по завершении работы обсуждалось не просто выполнение задания, но и соблюдение норм и правил групповой работы. Студенты в ходе обсуждения вносили свой посильный интеллектуальный вклад в общее дело, происходил обмен знаниями, идеями, менялась психологическая атмосфера в учебных группах. В процессе коллективного обсуждения студенты учились культуре дискуссии, культуре общения и сотворчества, учились слышать друг друга. В микрогруппах студенты учились высказывать свою точку зрения, уважительно относиться к мнению другого, подчинять свою точку зрения мнению других. Вырабатывались навыки контроля над действиями других и самоконтроля, формировалось критическое мышление. Групповое обсуждение, дискуссия оживляли поисковую активность студентов.

Сегодня, когда у многих профессиональных учебных заведений нарушены

связи с производством и нет полноценной производственной практики, для того, чтобы развивать профессиональную и метапрофессиональную компетентности, необходимо обучать взаимодействию представителей разных профессий. Мы видим решение этой проблемы в организации творческих мастерских, виртуальных производственных коллективов, ситуационных центров и др. Именно такие формы профессионального обучения наиболее продуктивно способствуют становлению и развитию социально-профессиональной компетентности студентов современных профессиональных школ.

Литература

1. *Байденко, В.И.* Выявление состава компетенций выпускников вузов как необходимый этап проектирования ГОС ВПО нового поколения: метод. пособие / В.И. Байденко. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2006. – 72 с.
2. *Зимняя, И.А.* Ключевые компетенции – новая парадигма результата современного образования / И.А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5.
3. *Зимняя, И.А.* Общая культура и социально-профессиональная компетентность человека / И.А. Зимняя // Интернет-журнал «Эйдос». 2006. 4 мая. <http://www.eidos.ru/journal/2006/0504.htm>.
4. *Олейникова, О.Н.* Болонский процесс и сопоставимость программ, дипломов и квалификаций высшего образования / О.Н. Олейникова // Вестник МГОУ. Серия «Психологические науки». – 2009. – № 3. – С. 13-25.
5. *Равен, Дж.* Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация / Дж. Равен; пер. с англ. – М.: Когито-Центр, 2002. – 396 с. ■

УДК 378:78

ДУХОВНОЕ ВОСПИТАНИЕ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ МУЗЫКИ КАК ОСНОВА ФОРМИРОВАНИЯ ЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ

Р.И. Лозовская

Аннотация

В статье выдвинута и обоснована идея о необходимости духовного воспитания будущего учителя музыки для формирования его профессиональных компетенций: ценностно-смысловых, информационно-когнитивных, коммуникативных и компетенций профессионально-духовного самосовершенствования. Даны авторские определения «духовного воспитания будущего учителя музыки», его «профессиональной духовности», «профессионально-духовного опыта», который признан важной составляющей профессиональной компетентности учителя.

Ключевые слова: духовное воспитание; профессионально-духовные ценности, потребности, смыслы; ценностно-смысловой, информационно-когнитивный, духовно-практический компоненты профессионально-духовного опыта учителя музыки.

Abstract

The article makes the case for the necessity of spiritual education of music teaching majors, which aids the development of their professional competencies, including value-based, informational and cognitive, and communicative, as well as the competencies of professional and spiritual self-improvement. The author provides definitions for such notions as «spiritual education of music teaching majors», their «professional spirituality» and «professional spiritual experience», which is recognized as an important component of the teacher's professional competence.

Index terms: spiritual education; professional and spiritual values, needs, meanings, value-based, informational and cognitive, spiritual and practical components of professional spiritual experience of music teachers.

В современной социокультурной ситуации востребованы духовно-преобразующие силы музыкального искусства. Однако чтобы претворить в жизнь декларируемые положения о духовно-душевной сущности музыкально-педагогической деятельности, необходимо в процессе вузовского образования целенаправленно осуществлять духовное воспитание студентов. В течение пятнадцати лет были опрошены студенты первых курсов отделения «музыкальное образование» Института искусств Адыгейского государственного университета для выяснения их отношения к профессии учителя музыки и понимания ими роли музыкально-педагогической деятельности в духовном воспитании человека. Было определено, что ежегодно от 67% до 73% первокурсников не осознают влияние музыки на духовный мир человека, не соотносят между собой духовное и профессиональное развитие, не

видят взаимосвязи этих сторон своей личности, не воспринимают музыкально-педагогическую деятельность как возможность собственного духовного роста.

Требования к профессиональной подготовке учителя музыки определяются спецификой его деятельности, которая заключается в том, что в центре его взаимодействия с учащимися находится музыкальное искусство, имеющее большой потенциал влияния на духовный мир человека особыми невербальными средствами общения. Музыка выступает как особая форма межкультурной коммуникации, передающая эмоционально-смысловую информацию без каких-либо словесных комментариев, которые могут, как помогать, так и уводить слушателя от ее понимания. Музыка влияет на сферу подсознательного, она несет информацию духовного порядка, ей присуща вариативность, диалогичность, субъектность содержания. Со-

ответственно возникает множественность вариантов восприятия и понимания содержания музыки, в чём заключается ее способность в разной степени быть понятной и доступной каждому человеку, и, в соответствии с этим оказывать воздействие на его духовный мир.

На наш взгляд, профессия учителя музыки по всем параметрам выходит на уровень человекоформирующей профессии, где все направлено на поддержку процесса восхождения человека к высшему проявлению Духа. Это доказывается следующим: во-первых, профессиональная деятельность учителя музыки имеет характер воспитывающего обучения, при котором воспитание понимается как поддержка учащихся на пути их естественного духовного развития; во-вторых, в основе её содержания на первый план выдвигается не знаниевый, а эмоционально-ценностный компонент, требующий от учителя и учащихся выражения своего отношения к музыке как источнику духовного опыта предшествующих поколений; в-третьих, средством раскрытия и постижения содержания музыки является духовный уровень педагогического общения, который предполагает экзистенциальный диалог между всеми его участниками в опоре на смысложизненную диалогичность самой музыкальной речи; в-четвёртых, целью и результатом музыкально-педагогической деятельности выступает воспитание у учащихся музыкальной культуры как части всей их духовной культуры. Таким образом, все параметры деятельности учителя музыки должны быть наполнены человеческим отношением, вызывающим активное развитие духовных способностей и качеств, позитивные изменения в духовном мире учащихся и в духовном мире самого учителя. Целью данной статьи является определение влияния духовного воспитания будущего учителя музыки на формирование его профессиональных компетенций.

Духовное воспитание будущего учителя музыки понимается нами как специально

потенцированный процесс его духовного взаимодействия с культурно-образовательной средой вуза, направленный на совершенствование его внутреннего мира в соответствии с высшими общечеловеческими ценностями и обретение им смыслов музыкально-педагогической деятельности. Оно нацелено на развитие профессиональной духовности будущего специалиста и на приобретение им профессионально-духовного опыта.

Профессиональная духовность учителя музыки определена нами как человекообразующая энергетическая субстанция, которая обеспечивает профессиональное самоопределение его личности, сохраняет его индивидуальные духовные свойства, поддерживает проявления его субъектности в процессе профессиональной деятельности. Она предполагает постоянное саморазвитие таких его профессионально-духовных качеств как профессиональная совесть, справедливость в отношениях с учащимися, вера в свои силы и талантливость учащихся, в успешность музыкально-педагогической деятельности, любовь и уважение к учащимся, к музыке, увлечённость собственной профессиональной деятельностью, свобода самореализации в музыкально-педагогической деятельности.

В процессе профессиональной подготовки необходимо задействовать духовные качества студентов, предоставлять им возможность удовлетворять свои духовные потребности в учебной и учебно-профессиональной деятельности, в результате чего у них складываются профессионально-духовные потребности и ценности. Последние являются интегративными образованиями, объединяющими в себе духовные ценности и потребности музыкальной и педагогической культуры, которые обеспечивают успешность его профессиональной деятельности. К ним относятся потребность в передаче учащимся опыта эмоционально-ценностного отношения к музыке, опыта творческого музицирования, потребность в музыкально-педагогическом

Таблица 1

Структура профессиональной духовности будущего учителя музыки

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ДУХОВНОСТЬ:				
Профессионально-духовные качества: профессиональная совесть, справедливость в отношениях с учащимися, вера в свои силы и талантливость учащихся, в успешность музыкально-педагогической деятельности, любовь и уважение к учащимся, к музыке, увлеченность и удовлетворенность собственной профессиональной деятельностью, свобода самореализации в музыкально-педагогической деятельности				
Профессионально-духовные ценности, потребности, смыслы		Профессионально-духовные знания и представления		Профессионально-духовные умения и навыки
учащийся как субъект духовного развития в процессе музыкального образования; музыка как источник его духовного обогащения	потребности в передаче учащимся опыта эмоционально-ценностного отношения к музыке; в музыкально-педагогическом творчестве; в самореализации личности будущего специалиста в процессе музыкально-педагогической деятельности	реализация своего духовного потенциала в музыкально-педагогической деятельности; стать профессионалом в преподавании музыки; передать другим радость общения с музыкой	знания о человеке как духовном существе, общность философских и религиозных представлений о Духе, духовности и душевности человека, знания о педагогических, психологических концепциях понимания духовности личности, о музыкаловедческих теориях содержания музыкального искусства, о принципах, методах и способах духовного развития учащихся в процессе музыкального образования	владение методами профессиональной супервизии, интроспекции, рефлексии, саморегуляции для своего профессионально-духовного роста; методами духовно-интонационного познания музыки для создания ситуаций духовного общения учащихся с музыкой

творчестве, потребность в самореализации личности будущего специалиста в процессе музыкально-педагогической деятельности. Ведущими профессионально-духовными ценностями являются учащийся как субъект духовного развития в процессе музыкального образования, и музыка как источник его духовного обогащения.

Федеральный Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования 2009 года по направлению подготовки 050100 Педагогическое образование с квалификацией «бакалавр» имеет общие требования ко всем обучающимся независимо от их специализации. Среди них умение реализовывать личностно-ориентированный подход к образованию и развитию обучающихся с целью создания мотивации к обучению, знание ценностных основ профессиональной

деятельности в сфере образования. Одной из типовых задач профессиональной деятельности учителя является воспитание учащихся посредством формирования у них духовных, нравственных ценностей и патриотических убеждений. В круг необходимых компетенций подготовки учителя входят общекультурные, общепрофессиональные, профессиональные и специальные компетенции.

Опираясь на требования стандарта третьего поколения и примерную основную образовательную программу ВПО по направлению подготовки «Педагогическое образование», профиль «Музыка» (МПГУ), мы выделили те компетенции, формированию которых содействует духовное воспитание. Это способность понимать значение культуры как формы человеческого существования и руководствоваться в своей деятельности

современными принципами толерантности, диалога и сотрудничества (ОК-3); осознание социальной значимости своей будущей профессии, мотивации к осуществлению профессиональной деятельности (ОПК-1); способность нести ответственность за результаты своей профессиональной деятельности (ОПК-4); способность применять современные методы диагностирования достижений обучающихся и воспитанников, осуществлять педагогическое сопровождение процессов социализации и профессионального самоопределения обучающихся, подготовки их к сознательному выбору профессии (ПК-3); способность организовывать сотрудничество обучающихся и воспитанников (ПК-6); решение задач воспитания средствами учебного предмета (ПК-12); овладение критериями диагностики и оценки музыкальных знаний и способностей учащихся (СК-7); способность вести просветительскую работу по музыкально-эстетическому воспитанию, образованию и развитию учащихся (СК-8).

По определению словаря С.И.Ожегова, компетенция имеет два значения: 1. Круг вопросов, в которых кто-нибудь хорошо осведомлен. 2. Круг чьих-нибудь полномочий, прав. Компетентный – знающий, осведомленный, авторитетный в какой-нибудь области; обладающий компетенцией во втором значении [Ожегов 1984: 248].

Во многих исследованиях категория компетенции содержательно наполняется собственно личностными составляющими, включая мотивацию (Р.Уайт). Исходя из представлений современных ученых (Н.В.Кузьминой, А.К.Марковой, И.А.Зимней, А.В.Хуторского, О.В.Грибковой и др.) профессиональные компетенции учителя имеют мотивационную, когнитивную, этическую, социальную, операциональную, и поведенческую составляющие. Это фиксируется в ценностно-смысловой, общекультурной, учебно-познавательной, информационной, коммуникативной, социально-трудовой, личностной компетенциях. В отличие от компетенции как готов-

ности к осуществлению профессиональной деятельности, компетентность понимается как основывающийся на знаниях, интеллектуально и личностно-обусловленный опыт социально-профессиональной жизнедеятельности человека (И.А.Зимняя). Компетентность, согласно мнению Дж.Равена, характеризуется единством когнитивного, эмоционального и волевого аспектов деятельности, направленной на реализацию ценностных установок субъекта.

Соответственно этому важной составляющей компетентности учителя музыки считаем профессионально-духовный опыт, который имеет ценностно-смысловой, информационно-когнитивный и духовно-практический компоненты. Профессионально-духовный опыт учителя музыки представляет собой личностно-обусловленный опыт двух направлений его жизнедеятельности: собственного самосовершенствования и организации духовного совершенствования учащихся посредством музыкального искусства. В соответствии с этим он включает опыт профессионально-духовного самосовершенствования учителя и опыт осуществления музыкально-педагогической деятельности на духовном уровне.

Ценностно-смысловой компонент выражается через опыт положительного эмоционально-ценностного отношения к музыкально-педагогической деятельности как к духовной сфере жизнедеятельности человека. Приобретение такого опыта основывается на профессионально-духовных ценностях, потребностях и смыслах, которые способствуют формированию ценностно-смысловых компетенций: способности воспринимать и понимать духовное содержание музыки, чувствовать и понимать духовные состояния учащихся, готовности включать их духовные свойства в процесс восприятия и понимания музыки, готовности руководствоваться ценностными ориентациями духовного уровня в процессе осуществления музыкально-педагогической деятельности.

Таблица 2

Структура профессионально-духовного опыта учителя музыки

ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ДУХОВНЫЙ ОПЫТ УЧИТЕЛЯ МУЗЫКИ			
ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВОЙ компонент	ИНФОРМАЦИОННО-КОГНИТИВНЫЙ компонент	ДУХОВНО-ПРАКТИЧЕСКИЙ компонент	
Опыт положительного эмоционально-ценностного отношения к музыкально-педагогической деятельности	Опыт приобретения и передачи профессионально-духовных знаний и представлений	Опыт профессионально-духовного самосовершенствования и организации духовного общения учащихся с музыкой	
Ценностно-смысловые компетенции: способность воспринимать и понимать духовное содержание музыки, чувствовать и понимать духовные состояния учащихся, готовность включать их духовные свойства в процесс восприятия и понимания музыки, готовность руководствоваться ценностными ориентациями духовного уровня в процессе осуществления музыкально-педагогической деятельности	Информационно-когнитивные компетенции: способность к поиску и усвоению знаний о духовном содержании музыкального искусства, о духовном характере педагогической деятельности, готовность к восприятию и пониманию духовной информации, заключённой в музыке и находящейся во внутреннем мире каждого учащегося	Компетенции профессионально-духовного самосовершенствования: готовность к анализу своих духовных состояний при осуществлении музыкально-педагогической деятельности и их регуляция, способность к профессионально-духовному самоопределению, готовность к поиску личных смыслов будущей профессиональной деятельности	Коммуникативные компетенции: способность концентрировать внимание учащихся для активного восприятия звука, создание доверительной атмосферы на уроке, установление обратной связи, создание напряжённого слухового внимания, умение задавать основные и наводящие вопросы для погружения учащихся в содержание музыки и побуждения их к рефлексии своих духовных состояний

Информационно-когнитивный компонент включает в себе опыт приобретения и передачи профессионально-духовных знаний и представлений. Благодаря этому у студентов формируются такие информационно-когнитивные компетенции как способность к поиску и усвоению знаний о духовном содержании музыкального искусства, о духовном характере педагогической деятельности, готовность к восприятию и пониманию духовной информации, заключённой в музыке и находящейся во внутреннем мире каждого учащегося.

Деятельно-практический компонент представляет собой опыт двух направлений: профессионально-духовного самосовершенствования и организации духовного общения учащихся с музыкой. Первое направление способствует формированию готовности к анализу своих

духовных состояний при осуществлении музыкально-педагогической деятельности и их регуляции, способности к профессионально-духовному самоопределению, готовности к поиску личных смыслов профессиональной деятельности и т.д. Второе направление развивает коммуникативные компетенции у будущего специалиста: способность концентрировать внимание учащихся для активного восприятия звука, создание доверительной атмосферы на уроке, установление обратной связи, создание напряжённого слухового внимания, умение задавать основные и наводящие вопросы для погружения учащихся в содержание музыки и побуждения их к рефлексии своих духовных состояний.

Организация духовного воспитания предполагает органичное включение инновационных элементов в образовательный

процесс высшей школы, не разрушая положительных сторон традиционных форм и методов работы. Важным моментом является предоставление студентам времени для обдумывания и размышления, свободы для выбора видов творческой самореализации в профессиональном пространстве. Педагог высшей школы занимает позицию со-деятеля профессионального образа студента, он вместе с ним разрешает возникающие профессиональные проблемные ситуации на духовном уровне.

Таким образом, были определены возможности духовного воспитания в формировании профессиональных компетенций будущих учителей музыки, которые заключаются в развитии профессиональной духовности и в приобретении профессионально-духовного опыта музыкально-педагогической деятельности. Главная задача вузовской подготовки в этом направлении состоит в пробуждении у студентов духовных качеств, потребностей, ценностей и включении их в сферу учебной и учебно-

профессиональной деятельности, в результате чего у них складываются профессионально-духовные качества, потребности, ценности, мотивирующие постоянную профессионально-духовную работу над собой.

Литература

1. Бондаревская, Е.В. Концепция и стратегия воспитания студентов в культурно-образовательном пространстве Педагогического института ЮФУ / Е.В. Бондаревская / под ред. В.И. Мареева. – Ростов н/Д: ИПО ПИ ЮФУ, 2007. – 80 с.
2. Зимняя, И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата современного образования // И.А. Зимняя. – Интернет-журнал «Эйдос». – 2006. – 5 мая. <http://www.eidos.ru/journal/2006/0505.htm>.
3. Ожегов С.И. Словарь русского языка: Ок. 57000 слов / под ред. чл.-корр. АН СССР Н.Ю. Шведовой. – 18-е изд., стереотип. – М.: Рус. яз., 1999. – 797 с.
4. Хуторской А.В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты / А.В. Хуторской // Интернет-журнал «Эйдос». – 2002. – 23 апреля. <http://eidos.ru/journal/2002/0423.htm> .

ПРОБЛЕМЫ СОЦИАЛИЗАЦИИ И РАЗВИТИЯ КУЛЬТУРЫ УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЕЖИ

УДК 371:792.036

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ «СИСТЕМЫ СТАНИСЛАВСКОГО» В ДИДАКТИКЕ ВЫСШЕГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

С.М. Яковлюк

Аннотация

Методологические подходы «системы Станиславского» способствуют формированию единства сознания и переживания, расширяя круг духовных запросов современного учителя, его интересов, моральных побуждений, формируя, тем самым, духовно-нравственное отношение к людям, к явлениям жизни, человеческим поступкам, к их осмыслению и переосмыслению.

Ключевые слова: «система Станиславского», методология, гуманизм, гуманистический подход, личностно-ориентированный подход.

Abstract

Methodological approaches of the «Stanislavsky method» are known to promote the development of a unity between consciousness and emotional experience, expanding the list of spiritual needs of contemporary teachers, as well as their interests and moral motives. Thus, such approaches help form the spiritual and moral attitude towards other people, life phenomena, human actions and towards the understanding and rethinking of all the abovementioned.

Index terms: «Stanislavsky system», methodology, humanism, humanist approach, personality-centered approach.

Сегодня образование рассматривают как одну из важнейших областей общественной жизни, способную влиять на социальное, политическое, экономическое и культурное развитие страны и всего общества в целом. Однако подобное влияние не может происходить спонтанно, оно транслируется с помощью необходимых знаний, ценностей и норм через учителя, главную фигуру образовательного процесса, способного положительно влиять на будущее нашего общества, выполняющего миссию творца новой личности, не просто приспособленной к жизни в социуме, а обладающей определенным набором знаний и ценностных ориентаций.

Для подготовки современного учителя нужна особая технология профессионального обучения, которая способствовала бы развитию не только его познаватель-

ной сферы, но и эмоциональных чувств, творческих способностей, поскольку такие качества, как эмпатия, способность к импровизации и другие не усваиваются вместе с базовыми научными знаниями. В создании такой технологии во многом может помочь «система Станиславского», главные черты которой – глубокая индивидуализация, творческий характер деятельности и стремление проникнуть в природу выразительности человеческих чувств. Изучение и овладение элементами «системы Станиславского» помогает формированию ценностей учителя, выработке у него ценностных знаний, которые невозможно приобрести только благодаря волевым действиям, а можно лишь пережить в опыте человеческих отношений.

Рассматривая «систему Станиславского» в дидактике высшего педагогического

образования, появилась потребность методологического обоснования и формулирования ее концептуальных основ.

Исходя из определения, предложенного В.В.Краевским: методология педагогики есть система знаний об исходных положениях, об обосновании и структуре педагогической теории, о принципах, подходах и способах добывания знаний, верно отражающих непривычно изменяющуюся педагогическую действительность в условиях развивающегося общества, а также система деятельности по получению таких знаний и обоснованию программ, логики и методов, оценке качества специально-научных педагогических исследований [2, с.42], можно подчеркнуть, что методология «системы Станиславского» — это учение о принципах и методах научно-творческого познания, о закономерностях креативной деятельности и специфике работы в этой сфере, т.е. учение о методах поиска новых идей, теорий, способствующих творческой их реализации.

Педагогическую систему подготовки будущих учителей составляют следующие методологические компоненты: цели, принципы, закономерности, содержание образования, технологии обучения, формы, средства, методы и результативность.

Подготовка специалистов всегда начинается с определения четко сформулированных целей, выполняющих системообразующую функцию. Формируясь вне системы образования, они исходят, прежде всего, из общих социально-экономических требований к современному специалисту.

Современные реформационные процессы в сфере образования, тенденция российских школ к самостоятельному педагогическому творчеству свидетельствуют о необходимости подготовки учителя-актера, учителя-сценариста, учителя-режиссера, учителя-исследователя. Современный педагог — это личность с высокой мобильностью и профессиональной компетентностью, способная к активной самокоррекции: в процессе сотворчества с

детьми, он должен не только слышать, понимать и принимать идеи школьника, но и изменяться интеллектуально, нравственно, выражая свою индивидуальность. В связи с этим возрастают требования к подготовке современного учителя. Поэтому, формулируя педагогические цели, необходимо учитывать:

- динамику развития науки, интеграционные процессы в сфере образования;
- требования к будущему учителю;
- возможности вуза в подготовке современного специалиста;
- необходимость измерения и оценки достижения промежуточных и конечных результатов на всех этапах образовательного процесса.

Исходя из вышесказанного, цель «системы Станиславского» в дидактике высшего педагогического образования состоит в раскрепощении психофизического аппарата студента-выпускника, в создании свободного эмоционального контакта с учениками, взаимного доверия и творческой атмосферы, способствующей через призму личного восприятия моделировать отношение учеников к процессу обучения.

Методологическим обоснованием для изучения закономерностей подготовки будущих учителей, с высокоразвитыми профессионально-творческими способностями, служат гуманистический и личностно ориентированный подходы, позволяющие определить природные задатки, развить нестандартное мышление, сформировать потребность в самоанализе и саморазвитии, совершенствуя креативные способности.

Идея гуманизации в педагогике направлена на качественное изменение всей системы образования, предполагающее процесс приобщения индивида к общечеловеческим ценностям, развитие и приобретения какой-либо социальной системой определенных черт, направленных к человеку и приводящих к кардинальному изменению его отношения к другому человеку,

характера их взаимодействия между собой. Анализ работ, посвященных изучению и исследованию гуманистического подхода (Ш.А.Амонашвили, Е.В.Бондаревская, В.А.Караковский, Л.И.Новикова, Н.Л.Селиванова Т.В.Цырлина, и др.), позволяет определить ряд общих признаков, характерных для данного подхода:

- обращение к личности обучающего, его интересам, способностям, потребностям, а также ее саморазвитию и самовоспитанию, способствующим успешному решению поставленных перед ней педагогических задач;

- осуществление совместной жизнедеятельности учителя и учащихся, основанной на гуманистических ценностях: взаимодействия и взаимоуважения, доверия и доброжелательности;

- приоритет воспитательных целей над дидактическими;

- направленность педагогической деятельности на выявление и создание условий, способствующих развитию индивидуальности каждого.

Одним из объективных факторов реализации гуманистического подхода является гуманизация отношений в обществе. Сущность гуманизма определяется совокупностью объективных и субъективных отношений к каждому человеку как самоценности, основывающихся на определении ценностей. Выбор гуманистических ценностей как приоритетных в сфере образования, определяется иерархией ценностей, предложенных В.А. Караковым:

- духовно-космические ценности;
- общенациональные, государственно-общественные воспитательные ценности;
- нравственно-эстетические и экологические ценности;
- индивидуально-личностные воспитательные ценности.

Смысл освоения перечисленных выше ценностей заключается в попытке выразить сущность индивидуальности, при которой у студента должны «резонировать» духовные личностные смыслы. В связи с

этим, основополагающими принципами гуманистического подхода в процессе подготовки будущих учителей являются: принцип творческой целесообразности потребления, принцип сохранения и создания новых культурных ценностей.

Исходя из основных положений гуманистического подхода, процесс становления будущих учителей должен предполагать формирование:

- способности студента к личностному, культурному и профессиональному самоопределению;

- рефлексии собственной культуры и профессии;

- уважения к истории и культуре своего и других народов;

- осознанных позитивных ценностных ориентаций студента по отношению к российской культуре, поликультурной по своей природе, и собственной профессиональной деятельности;

- создание поликультурной профессиональной среды как основы для взаимодействия личности с элементами других культур [4, с.111].

Согласно гуманистическому подходу в педагогике, признаками развития личности, проявляющиеся в деятельности и отношениях, являются:

- автономность как независимость от внешних влияний и самостоятельность;

- свобода как внутренняя возможность проявлять и осуществлять волю, реализуя личностный потенциал;

- ответственность как внутренняя основа мотивации действий, регулируемая совестью;

- креативность как активно реализуемое стремление к преобразованию себя и мира к лучшему;

- воля как качество, представляющее целостный объект в жизнедеятельности в целом и обеспечивающее жизненное творчество;

- целеустремленность в реализации своего личностного потенциала и достижении ожидаемых результатов;

– высокие духовные устремления личности, реализующиеся как сила и глубина влияния на людей.

Таким образом, гуманистический подход, ставящий во главу угла развитие личности, является основополагающим в «системе Станиславского», поскольку именно данный подход нацелен на развитие таких профессионально-значимых качеств, как артистизм, креативность, ответственность, целеустремленность, гуманность.

Ориентируясь на индивидуализацию и дифференциацию образовательного процесса в подготовке учителя, гуманистическая дидактика предполагает усиление положительных мотивов учения, активизацию творчества, раскрытие механизмов самообучения и самовоспитания с учетом индивидуальных способностей, создавая при этом комфортные условия для развития каждого будущего учителя.

Рассматривая гуманистический подход в контексте исследования, можно определить, что осмысление будущим учителем своего профессионального предназначения, сформированности его познавательно-творческого потенциала, самоуважения и самооценки, будет наиболее эффективно проявляться при изучении и освоении театральной педагогики, которая основывается на развитии индивидуально-творческих качеств личности.

Гуманистические идеи развиваются также и в концепции личностно ориентированного образования академика Е.В.Бондаревской. По ее мнению образование тесно переплетается с воспитанием человека: «Образование – это прежде всего становление человека, обретение им себя, своего образа, неповторимой индивидуальности, духовности, творческого начала. Образовать человека – значит помочь ему стать субъектом культуры, научить жизнетворчеству» [1, с.37].

Рассматривая подготовку современного учителя, в контексте «системы Станиславского», необходимо обратить внимание

и на личностно ориентированный подход в обучении.

Теоретическое назначение концепции личностно ориентированного обучения определяется раскрытием природы и условий реализации личностно развивающих функций образовательного процесса в определении целевых, содержательных и процессуальных характеристик системы образования. Личностно ориентированное образование не занимается формированием личности с заданными свойствами, а создает условия для полноценного их проявления и развития личностных функций субъектов образовательного процесса [3, с.17].

Как отмечает академик В.В.Сериков, личностные функции – это в данном случае не характерологические качества ее, а те проявления человека, которые и реализуют социальный заказ «быть личностью». В связи с этим, выделяют основные функции, определяющие этот заказ. Среди них следующие:

- мотивация как принятие и обоснование деятельности;
- опосредование по отношению к внешним воздействиям и внутренним импульсам поведения;
- коллизия, предполагающая видение скрытых противоречий действительности;
- критика в отношении предлагаемых извне ценностей и норм;
- рефлексия, характеризующая конструирование и удержание определенного образа Я;
- смыслотворчество, как определение системы жизненных смыслов вплоть до сути жизни;
- ориентация, предполагающая построение личностной картины мира, в том числе и индивидуальной;
- обеспечение творческого характера любой личностно значимой деятельности;
- самореализация, характеризующая стремление своего образа «Я» с окружающими;

– обеспечение уровня духовности жизнедеятельности в соответствии с личностными притязаниями [3, с.18].

Перечисленные выше функции, их полнота и содержательность, свидетельствуют о развитии личности, ее стремлении к поиску жизненных смыслов, ее роли в социуме и жизнедеятельности человека, о соотношении личностно-когнитивных компонентов в образовании и др.

В связи с этим, концепция личностно ориентированного образования, включая и профессионально-педагогическое, опирается на следующие принципы:

– приоритет индивидуальности, самоценности обучаемого, который изначально является субъектом образовательного процесса;

– содержание образования определяется в связи с уровнем развития современных социальных, информационных технологий и будущей профессиональной деятельности;

– личностно ориентированное образование максимально обращено к индивидуальному опыту обучаемого, его потребности в самоорганизации, самоопределении и развитии.

Таким образом, рассмотрев личностно ориентированный подход в образовании можно сформулировать вывод о том, что его главное предназначение – подготовить

педагога-гуманиста, способного к профессионально-творческому, духовно-нравственному и культурному саморазвитию.

Проведенный анализ названных методологических подходов свидетельствует о том, что все они в равной степени связаны с процессами развития профессионально-творческих способностей будущих учителей, способствуя становлению в каждом педагоге чувства собственного достоинства, эмпатии и уважения, стремления обеспечить максимальный психологический комфорт для полноценного развития его личности.

Литература

1. Бондаревская, Е.В. Педагогическая культура как общественная и личная ценность / Е.В. Бондаревская // Педагогика. – 1999. – № 3. – С. 37.
2. Краевский, В.В. Методология педагогики: новый этап: уч. пособие для студ. высш. учебн. завед. / В.В. Краевский. – М.: Изд. Центр «Академия», 2006.
3. Сериков, В.В. Личностно ориентированное образование / В.В. Сериков // Педагогика. – 2007. – № 9. – С. 17-18.
4. Стуколова, Л.З. Гуманистическая ориентация личностно-профессионального развития будущего менеджера в вузе / Л.З. Стуколова // Гуманизация образования. – 2008. – № 1. – С.110-111. ■

УДК 378.016:808.5

ОСОБЕННОСТИ РЕЧЕВОГО ПОВЕДЕНИЯ СТУДЕНТОВ И ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ТЕХНИЧЕСКИХ ВУЗОВ

Р.Р. Саримова

Аннотация

В статье рассматриваются особенности речевого поведения студентов и преподавателей высшей школы, вопросы жаргонизации русской речи, а также причины падения речевой культуры общества.

Ключевые слова: речевая культура, речевое поведение, коммуникативная компетенция, жаргонизация речи.

Abstract

The article deals with the problems of students' and high-school teachers' verbal behaviour. The author is deeply concerned with the fact that the Russian language is in the process of accepting too much slang. The article reveals the reasons for this phenomenon.

Index terms: verbal behaviour, communicative competence, slang, culture of speech.

Речевая деятельность занимает очень важное место в жизни современного человека. Без нее невозможно ни овладение профессиональными знаниями, ни общекультурное развитие личности. Между тем, современный уровень речевой культуры в обществе вызывает самые серьезные размышления, о чем с тревогой пишут не только филологи, но и деятели науки и культуры, представители негуманитарной области знания.

Изменения, произошедшие в России за последние десятилетия, не могли не отразиться на состоянии русского языка. Действительно, русский язык приобрел сегодня новый облик. Это связано с быстро меняющейся эстетикой, этикой, психологией. Вызывает опасение и очень быстро разрушающийся литературно-нормативный язык образованной части общества. Речевая компетенция интеллигенции оставляет желать лучшего. Пагубное воздействие на речевую культуру оказывают и средства массовой информации. Газеты, радио и телевидение для многих являются основным источником представлений о языковой норме. Падение речевой культуры стало настолько очевидным, что об этом сегодня не говорит только ленивый. Поэтому возникает справедливое недоумение: неужели люди в большинстве своем стали глупее,

неграмотнее, необразованнее? Нет, люди сегодня, несомненно, грамотнее, чем раньше. Да и уровень образованности населения, достигнутый в нашей стране, довольно высокий. К тому же в советское время было сделано немало в научно-теоретическом и практическом плане для развития речевой культуры общества. В основе развернувшихся процессов лежат изменения в психологической установке масс, пользующихся русским языком. «Языковой вкус общества» изменился [2]. Расширился состав участников массовой и коллективной коммуникации. Возможность выступать публично получили люди с разным уровнем речевой культуры. А отмена цензуры, понятая многими слишком однозначно, определила характер речевого поведения. Потеря чувства меры, вкуса, самоконтроля и благопристойности средствами массовой информации не могли не сказаться на речевой ситуации. С экранов телевидения навязываются жаргон и матерщина всему обществу. Самое опасное заключается в том, что звучит эта речь порой из уст авторитетных лиц страны. Многие парламентарии демонстрируют не только свою низкую речевую культуру, но и отношение к многомиллионной аудитории.

В непростых условиях развития образования особая роль отводится универси-

тетам, перерастающим в образовательные комплексы, в том числе техническим университетам. Они стали развивать те направления в образовании, которые раньше были свойственны классическим университетам. Гуманитарное и естественно-научное мышление сегодня уже не противопоставляются. Гуманизация высшего образования, гуманистическая направленность подготовки кадров высшей квалификации, преодоление технократических тенденций в подготовке специалистов стали актуальными проблемами высшей школы.

Знаменательным фактом является преподавание в вузах дисциплины «Русский язык и культура речи». Этот курс нацелен на формирование у студентов навыков, которые должен иметь профессионал любого профиля для успешной работы по своей специальности и каждый член общества – для успешной коммуникации в самых различных сферах – бытовой, юридически-правовой, научной, политической, социально-государственной. Этими навыками носитель современного русского языка должен свободно владеть и в устной, и в письменной форме. Они охватывают не только собственно принципы построения монологического и диалогического текста, но и правила, относящиеся ко всем языковым уровням, – фонетическому, лексическому, грамматическому. Знание того или иного элемента системы языка включает его правильное употребление при продуцировании речи и интерпретацию – при понимании речи. В ходе изучения курса «Русский язык и культура речи» студенты учатся практически применять полученные знания для построения текстов, продуктивного участия в процессе общения, достижения своих коммуникативных целей. Это подразумевает расширение круга языковых средств и принципов их употребления, систематизацию этих средств в соответствии с тем, в какой ситуации, в каком функциональном стиле или жанре речи они используются. Таким образом, курс «Русский язык и культура речи»

одновременно должен сформировать у студентов-нефилологов три вида компетенции: языковую, коммуникативную и общекультурную.

Студенты, освоив терминологию дисциплины, получив теоретические сведения, в состоянии анализировать не только собственную речь, но и речь окружающих. В связи с этим языковая неряшливость многих преподавателей, неумение организовать свою речевую деятельность языковыми средствами и способами, адекватными ситуациям общения, слишком явно бросаются в глаза. А ведь речь преподавателей отчасти тоже формирует языковой вкус молодежи. Слово педагога всегда было и остается важнейшим средством влияния на студентов. Преподаватель высшей школы должен осмыслить сущность своей коммуникативной деятельности и помнить, что речь культурного человека должна быть выше простого умения объясняться в быту. Профессор С.И.Ожегов, один из основателей учения о культуре речи, считал, что по грубым речевым ошибкам и отступлениям от литературной нормы можно безошибочно определить действительный уровень культуры говорящего.

«Лакмусовыми бумажками» для наших дней являются такие факты современной речи, как «звОнит», «облЕгчить», «катАлог», «премИровать», «нормИровать», «углУбить», «квАртал», «нАчать», «свеклА», «ложи», «мы с супругой», «оплатить за обучение»... Эти ошибки чаще всего встречаются в устной речи, а устная речь занимает значительное место в профессиональном общении преподавателя. Причем пренебрежение произносительными нормами языка часто отвлекает слушателей от содержания, подрывает доверие к нему. Несоблюдение орфоэпических норм свидетельствует о невысоком уровне общей культуры. Конечно, эти ошибки в большинстве случаев обусловлены трудными орфоэпическими правилами, а иногда и с их отсутствием, но ведь образованным считается не тот человек, который знает

все (это невозможно), а тот, кто знает, где найти ответы на вопросы.

В среде технической интеллигенции бытует мнение, что правильная речь – это прерогатива филологов и гуманитариев. Но чем воспитаннее говорящий или пишущий, тем выше его общая культура, тем больше его речь будет соответствовать нормам литературного языка. Речевое поведение – неотъемлемая часть поведения человека. По манере говорить и писать судят и о уровне его культуры, и о нравственных, и о деловых качествах. К индивидуальной культуре речи, к речевому поведению отдельного человека должны предъявляться высокие требования. Овладение культурой речи предполагает знание правил и законов, по которым развивается язык, но необходимо еще и желание, и умение пользоваться словарями и справочниками во всех сомнительных случаях.

Совершенное знание своего предмета и речевая культура – непреложные требования, которым должен удовлетворять преподаватель высшей школы. Студенты наблюдают за «речевым поведением» преподавателей и оценивают его подчас с юношеским максимализмом. Во все времена ценилось умение говорить убедительно, не напрягаясь, владеть вниманием аудитории, не вызывать антипатии неприятным, нередко слишком громким или слишком тихим голосом, мимикой, манерами, правильно подбирать тон, темп, слова, доводы. Учитывая это, преподавателям необходимо осмысливать свою речь как явление не только индивидуальное, но и общественно-значимое. Преподаватель высшей школы должен знать основы речевого общения, уметь выражать мысли, владея разносторонними возможностями русского языка, так как речевая культура – необходимый компонент профессионализма.

Известным фактом современной действительности является использование слов, находящихся за пределами литературного языка. Одной из печальных примет нашего времени стала жаргонизация

речи и фактическая «легализация» мата. Это явление не могло не затронуть и высшие учебные заведения. Связано это и с коммерциализацией высшего образования, изменением контингента студентов, а также с участвующим использованием в публичной речи бранных слов. Не секрет, что в стенах института звучит ненормативная лексика. Опасно и то, что многие преподаватели остаются равнодушными к этому. Следует отметить, что на занятиях по культуре речи студенты довольно активно включаются в обсуждение этих проблем. Они выдвигают множество причин необходимости употребления таких слов. А студенты-заочники, работающие на производстве, ссылаясь на принцип коммуникативной целесообразности, оправдывают употребление ненормативной лексики тем, что иные люди другого языка просто не понимают. Действительно, речь может достигнуть высшего уровня эффективности лишь в том случае, если она найдет наиболее полный отклик в сознании слушателя. Уровень понимания, эмоции, направленность личности, ее ценностные ориентации, идеологическая позиция – все должно быть учтено говорящим. Но опускаться на уровень отдельных людей не стоит. К тому же большинство студентов отрицательно относится к употреблению бранных слов людьми, облеченными властью.

Итак, необходима целенаправленная работа со студентами по разъяснению того, что существуют непреходящие нравственные и этические ценности. Это и уважение к женщине, людям старшего возраста, к своей родине. Сквернословие, употребление вульгарных, бранных слов и выражений, унижающих человеческое достоинство, просто недопустимо.

Не последнюю роль играют и правильно выбранные аргументы. К ним относится и то, что люди, собирающиеся получить высшее образование, должны осознавать те требования, которые к ним предъявляются. Поступив в высшее учебное заведение, они так или иначе (у всех разные

причины) стремятся к самосовершенствованию, поэтому этим требованиям должны соответствовать.

Что касается жаргонизации речи, то отношение к этому явлению неоднозначное. Сами термины «жаргон», «арго», «сленг», «социальные диалекты» не дифференцированы, и значение одного, как правило, определяется через другой. В дальнейшем мы будем использовать термин «жаргон», при необходимости конкретизируя его (воровской жаргон, молодежный жаргон...). Отметим также, что явление это древнее и объективное. Во все времена «веселые школяры чуть-чуть искажали свою речь, и делали это отчасти сознательно, чтобы хоть чем-то отличаться от своих метров» [3]. Так и нынешняя молодежь начиная со школьного возраста занимается словотворчеством отчасти из чувства протеста против старших, а в основном, чтобы ярче, образнее, эмоциональнее выразить свое отношение к предмету, явлению, ведь унылая однообразная речь ничего, кроме скуки, вызвать не может. Если человек умеет пользоваться самыми разнообразными выразительными средствами языка, некоторая «вольность» его речи вполне допустима. Такая языковая игра, начатая еще в детстве, вряд ли стоит осуждения. В метком словечке, в неожиданном сочетании молодежь выражает свои чувства (трепаться, хохмить, балдеть, бузить, прикинуться шлангом, потрясно, клево, ржать, кайф, пахать, загорать...). Относиться к этому стоит как к детской болезни, которой нужно переболеть, чтобы выработать стойкий иммунитет. Тревожит в этом явлении лишь то обстоятельство, что современный молодежный язык стремительно криминализуется: все больше и больше лексики молодежь черпает в воровском жаргоне. А это говорит об усилении позиций преступного мира, о криминализации общественного сознания.

Эти вопросы сегодня активно обсуждаются и в прессе, и на телевидении. Точки зрения, высказываемые по этому поводу,

полярны. Одни защищают, другие хотят запретить, третьи составляют словари. Договорились даже до того, что в судах должен быть специальный человек, который будет переводить судьям с воровского жаргона. А одна из сотрудниц Института русского языка, женщина преклонного возраста, говоря в одной из телепередач о привлекательности некоторых жаргонных слов, сказала, что ей очень нравится слово «западло». Что же, о вкусах не спорят. Но когда известный политик «ботает по фене», а депутат, оскорбивший женщину, оправдываясь, просит показать ему список слов, которые нельзя употреблять, что делать молодежи? Именно интеллигенция должна стать противодействием тем негативным процессам, которые происходят сейчас в языке.

Как показывают опросы, студенты, рассуждая о причинах употребления жаргонных слов, в первую очередь говорят о их понятности. Многие считают, что обойтись без них просто невозможно. Правда, миф о понятности развеивается очень быстро, потому что большинство жаргонных слов обладает размытой семантикой, то есть даже члены какой-либо социальной группы понимают одно и то же слово не совсем одинаково, к тому же одно и то же слово может обозначать разные понятия для представителей разных социальных групп. Поэтому нужно объяснять, что практически любое жаргонное слово способно придать высказыванию сниженный характер. Совершенно недопустимо употребление жаргонизмов в официально-деловой, научной сферах, но и в обиходно-бытовой сфере употребление жаргонного слова может привнести в высказывание определенную двусмысленность и затруднить восприятие сообщаемого, иногда даже оскорбить и составить у последнего определенное представление о говорящем. Значит, прежде чем использовать жаргонное слово нужно подумать о целесообразности его применения в конкретной ситуации.

Конечно, вряд ли можно добиться положительных результатов запретитель-

ными мерами. Жаргон, как видим, возник давно, существует и, вероятно, существовать будет, но выработать нетерпимое отношение к этому явлению необходимо общими усилиями. В связи с этим педагогам необходимо обратить внимание и на свою речь, не включать в нее слова из молодежного, уголовного жаргона, из языка наркоманов («быть в отключке», «нахапать», «наехать», «кинуть», «замочить»...). Как отмечают многие исследователи, массовое использование таких слов далеко не безобидно. Американские риторы достаточно давно предлагают вместо цензуры внешней опираться на цензуру внутреннюю, на выработанные обществом моральные запреты.

Основная предпосылка культуры языка и речи – правильно поставленное лингвистическое воспитание. От констатации критического падения уровня речевой культуры нужно переходить к воспитанию речевой культуры в обществе, ориентируясь на самые разные категории обучаемых.

Сегодня необходимы продуманные и взвешенные действия в области технического образования, творческая созидатель-

ная деятельность педагогов, основанная на принципе культуросообразности.

Нужна планомерная научно-просветительская работа, конечная цель которой – воспитание хорошего языкового вкуса. «Очевидным условием возможности культуры языка является, во-первых, высокая лингвистическая сознательность говорящих, а во-вторых – тесно связанная с этим любовь к языку. Ни то ни другое не достигается средствами одной науки. Сами по себе лингвистические знания не могут воспитать лингвистического вкуса и лингвистической дисциплины, если они не предваряются общей культурностью говорящего. Одних знаний для воспитания лингвистического вкуса и чутья к языку недостаточно, но и без знаний подобное воспитание невозможно» [1].

Литература

1. *Винокур, Г.О.* Культура языка / Г.О. Винокур. – М., 1929.
2. *Костомаров, В.Г.* Языковой вкус эпохи / В.Г. Костомаров. – М., 1994.
3. *Колесов, В.В.* Культура речи – культура поведения / В.В. Колесов. – Л.: Лениздат, 1988.



УДК 37.035.6:78

ДИАГНОСТИКА УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ ПАТРИОТИЗМА БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ СРЕДСТВАМИ МУЗЫКАЛЬНОГО ИСКУССТВА

И.М. Салпыкова

Аннотация

В статье рассматривается процесс патриотического воспитания будущего учителя начальных классов средствами музыкального искусства. Сделан вывод, что он эффективен в рамках системы, моделирующей деятельность педагога. Выделены критерии патриотической воспитанности: когнитивный, оценочно-эмоциональный, мотивационно-поведенческий. Каждый признак находит выражение в определенных показателях. Реализация предлагаемой модели показала, что интегральные ее показатели подвластны целесообразному и сознательному педагогическому воздействию.

Ключевые слова: патриотическое воспитание, средства музыкального искусства, критерии, уровни сформированности патриотизма.

Abstract

The article deals with the process of patriotic education of a future elementary school teacher by means of musical art. We conclude that such education can be efficient only within an activity-modeling framework. A number of patriotic education criteria have been suggested, including cognitive, evaluative – emotional, motivational – behavioral ones. Each of them can be measured through particular indicators. The implementation of the model suggested has shown that its integral characteristics are compatible with meaningful and conscious pedagogical influence.

Index terms: patriotic education, means of musical art, criteria, patriotism formation.

Воспитание патриота России – это требование времени, предъявляемое к современному учителю. Общество не может полноценно функционировать без отлаженной системы патриотического воспитания молодежи. Патриотическое воспитание студента – целенаправленный, непрерывный процесс организации и стимулирования деятельности будущего учителя начальных классов по овладению общественным опытом, традициями, ценностным отношением к своему Отечеству (Родине). На наш взгляд, патриотическое воспитание – это непрерывный процесс, который продолжается всю жизнь.

Инструментом патриотического воспитания нового поколения общества является система образования, но не любое, а несущее идеалы и ценности патриотизма. В новых условиях патриотическая воспитанность должна стать ведущим компонентом в развитии личности. Таким образом, решение вышеуказанных проблем требует

безотлагательного вмешательства всех, в том числе и высшей школы.

Мы считаем, что патриотизм как ценностное отношение к Отечеству (Родине) есть интегральное отношение, включающее в себя широкий круг отношений и базирующееся на сформированных отношениях. Патриотическое воспитание служит показателем усвоения духовных ценностей, умений и навыков от поколения к поколению, как важнейших компонент духовной культуры человека в самом общем смысле этого слова. Усвоение ценностей и норм жизни, утвердившихся в обществе, – объективный, но не стихийный процесс. Патриотизм не заложен в генах, это не природное, а социальное качество и потому не наследуется, а формируется.

Образование сегодня как способ становления человека в культуре является условием существования и человека, и самой культуры. Музыка как средство идеологии в обществе формирует не только музы-

кальные вкусы молодого поколения, но и его этические и эстетические идеалы.

Музыка патриотической направленности проявляется в единстве идейно-образного содержания и художественной формы. В этом единстве заключается ее способность влиять на патриотическое воспитание личности. Она формирует взгляды, нравы, способствует эмоциональному познанию окружающей действительности. Мы считаем музыкальное искусство – одним из универсальных, оптимальных средств постижения истории. История знает немало примеров того, как музыка объединяла людей, сплачивала их, воодушевляла на подвиги, становилась могучей силой общественного движения.

Важной проблемой воспитания патриотизма средствами музыкального искусства является вопрос о раскрытии механизма такого формирования. Выделяют эмоционально-ценностный механизм воспитания духовных ценностей: «воспитание – озвучивание – оценивание – выбор – присвоение» (В.В.Николина); совокупность общих принципов человека по отношению к обществу, природе, во имя добра «во благо, честно, и полезно, чего требует от нас долг человека, гражданина, семьянина» (В.И.Даль); патриотических убеждений (М.С.Исмаев) [2].

У современного поколения есть возможность изучать наследие своей страны, делая его духовным достоянием. Музыкальное искусство является феноменом педагогического процесса: выражая общечеловеческие ценности и своеобразие национального колорита, она несоизмеримо значима для формирования и гармонизации личности, его патриотического сознания. Мы считаем, что музыкальное искусство выступает как средство не только познания, но и превращения исторического факта в эмоционально-одухотворенный, волнующий порыв человеческой души, она несет ценностно-ориентированную и концептуально нагруженную информацию, включая патриотические идеи. Таким обра-

зом, высшая цель музыкального искусства заключается в передаче положительного духовного опыта поколений, сконцентрированного в музыкальных произведениях патриотической направленности.

Освоение музыкального искусства будущим учителем начальных классов основывается на двух компонентах музыкального развития: музыкальной деятельности и музыкальном сознании. Рассматривая музыкальное воспитание как сложную художественную деятельность, исследователи подчеркивают, что оно осуществляется в различных формах музыкальной деятельности. Наблюдения показывают, что научить слушать музыку – дело сложное. Задача заключается именно в том, чтобы процесс восприятия был активным, творческим. С названными задачами можно определить единство трех блоков музыкального искусства:

1) содержание искусства – опыт поколений в образах, оценочное осознание жизненных явлений;

2) язык искусства – художественный образ;

3) творческий потенциал.

Э.Б.Абдуллин конкретизировал элементы содержания музыкального искусства следующим образом:

– опыт эмоционально-нравственного отношения к действительности, воплощенный в музыке;

– музыкальные знания;

– музыкальные умения и навыки, проявляющиеся в творческой деятельности [1].

Основой накопления будущим учителем начальных классов опыта эмоционально-ценностного отношения к музыке патриотической направленности является отбор музыкального материала. В содержании музыкального материала патриотической направленности должны быть представлены:

– различные пласты музыкальной культуры (народная, духовная, классическая, современная);

– познание закономерностей возникновения и развития музыки на основе жанра, стиля, интонации, это способствует тому, что произведения глубоко воспринимаются, развивается умение и желание слушать музыку патриотической направленности, размышлять о ней;

– анализ средств музыкальной выразительности, которые помогают осознать процесс создания музыкального образа, формируют эмоционально-осознанное восприятие патриотической музыки;

– освоение музыкального искусства через овладение навыками творчества, исполнительства (хорового, инструментального), слушание (восприятие музыки).

Мы подтверждаем, что такой принцип прохождения музыкального материала патриотической направленности подразумевает цельность организации восприятия музыки посредством: цели как воспитания эстетически развитого слушателя; логики как понимания студентом преобладающего значения музыки; принципа диалога (композитор-исполнитель-слушатель); механизма восприятия.

Таким образом, воспитательный потенциал музыкального искусства в процессе патриотического воспитания будущего учителя начальных классов проявляется и осуществляется в различных формах музыкальной деятельности, а именно:

а) слушании музыки (восприятии музыки патриотической направленности);

б) творческой деятельности, исполнительстве;

в) познавательной деятельности (музыкальной грамотности);

г) общественно-полезной деятельности.

В процессе музыкальной деятельности возможно развитие не только музыкально-эстетических знаний и навыков, но и приобщения к ценностям народного творчества, творчества композиторов, побуждает уважать культуру народов, заставляет задуматься о наших общечеловеческих корнях, побуждает познать духовно-нравственные традиции. А это

и есть истоки и основа патриотического воспитания.

В соответствии с этим эти задачи могут быть решены лишь при разработке четкой, содержательной системы воспитательно-патриотической работы. Кроме того, к этой деятельности будущий учитель должен быть подготовлен еще во время учебы в вузе.

Исходя из выявленных проблем, определим критерии и уровни сформированности патриотизма будущего учителя начальных классов. Мы считаем, что ценностные понятия должны быть, не только усвоены, но и пережиты, т.е. освоены не только на когнитивном, но и на эмоциональном уровне. Эмоциональная сторона усвоения ценностных понятий проявляется в отношении к знаниям, к их приобретению, к их передаче, к их использованию, в отношении к поступкам, при оценке приобретаемых знаний. Патриотическое воспитание будущего учителя начальных классов связано с воспитанием сферы чувств, нравственного опыта и гражданского самосознания, предполагает единство рационального и эмоционального. Патриотизм понимается нами как уровень нравственного развития личности, для которой судьба страны и народа – дело глубоко личное.

Исследователи главным критерием патриотической воспитанности называют отношение личности к окружающей действительности. Так, А.Д.Солдатенков считает, что объективным критерием является «моральное отношение индивида к окружающей действительности, к самому себе, к родному краю, героям войны, людям труда, к Родине» [6, с.50]. В то же время большинство исследователей исходит из того, что необходимо учитывать и уровень патриотических знаний, и характер деятельности, так как отношения личности формируются на основе знаний и проявляются в поступках. В связи с этим М.А.Терентий [2] определяет такие критерии патриотической воспитанности, как содержание, объем, систематичность приобретенной

информации в области патриотизма; степень самостоятельности патриотических суждений; качество мировоззренческой убежденности, проявляющейся в делах и поступках школьника. Т.М.Суходолова [4] к рассматриваемым критериям относит знание боевой и трудовой славы народа, участие в общественно-полезном труде, самовоспитание и т.д.

Несомненно, следует сконцентрировать воспитательные усилия на следующих направлениях, формах и методах обучения и воспитания студентов, а именно:

- усиление «человеческой» направленности учебных дисциплин, помогающих студентам правильно определить свои гражданские позиции, понять общечеловеческие ценности, идеалы новой России, самих себя, мотивы своего поведения, свое отношение к окружающему миру, к своей нации и к другим народам, а также проектировать свою жизнь и реализовать свои творческие возможности;

- обеспечение комплексного подхода к воспитанию и развитию у студентов более осмысленной и результативной любви и уважения к своей Родине, к России, причастности к ее нынешней и будущей судьбе;

- целенаправленное привитие студенчеству потребности в профессионально-созидательном труде на свое благо и благо России;

- воспитание у студенчества исторического оптимизма, веры в возрождение России;

- формирование и развитие у студенчества исторического сознания, восстановление исторической памяти, развитие потребности знать свое прошлое, использование национальных особенностей в формировании и развитии личности студента с опорой в этом процессе на национально-этническую культуру и традиции.

«Основным критерием результативности является уровень патриотизма как одна из основных характеристик отдельной личности и граждан Российской Федерации в целом, проявляющийся в мировоззрении,

установках и ценностях, общественно значимом поведении и деятельности» [5, с.5]. Определенный опыт в организации патриотического воспитания накоплен в ТГГПУ-К(П)ФУ. Патриотическое воспитание в вузе осуществляется по нескольким направлениям:

Первое направление – музей истории вуза, мемориальная доска в честь погибших на фронте. В экспозиции, фондах музея хранится 40 фронтовых писем за 1942-1944 гг., которые являются летописью и хроникой событий Великой Отечественной войны 1941-1945 гг. В нашей памяти надолго запомнятся встречи и воспоминания заслуженных ученых и фронтовиков – Ю.И.Туишева, Т.Я.Курбанова, Н.П.Мунькова, И.И.Малкина, И.К.Федотова, С.М.Исхаковой и др. Студенты исторического факультета и преподаватели исследуют архивный материал о становлении педвуза. Результаты исследований публикуются в «Музейном Вестнике».

Второе направление – деятельность студенческого отряда «Снежный десант», которому в 2008 году исполнилось 25 лет. Ветераны поддерживают и консультируют «Снежный десант» по местам боев. Поисковики не только пополняют фонды и архивы музея – они служат примером уважения к историческому прошлому и настоящему России.

Третье направление – формы и методы патриотического воспитания в учебное и внеаудиторное время. Татарский государственный гуманитарно-педагогический университет выступил инициатором проведения межвузовской конференции, посвященной патриотическому воспитанию молодежи. Следует отметить, что это была одна из самых представительных конференций за историю вуза (20 вузов, 12 колледжей, 12 школ).

Преподаватели используют следующие формы внеаудиторных занятий: ток-шоу «Молодежь и выборы», «В мире политики», конкурсы «Колесо истории», Мы – дети Галактики», «Моя родословная» и др. В час-

тности, нельзя не упомянуть специальную программу «Будущий учитель – носитель идей патриотизма». А.Н.Хузиахметов заостряет внимание на триаду времен «прошлое-настоящее-будущее», уточнение целевых установок патриотического воспитания, возрождение традиций, включение национально-регионального компонента, поиск эффективных технологий воспитательно-патриотической работы [4]. Автор указывает, что для получения значимых результатов в этом направлении особенно важно суметь создать условия преобразования мировоззрения, духовного мира молодежи, заинтересованное взаимное общение.

Мы выделим следующие этапы патриотической воспитанности будущего учителя начальных классов средствами музыкального искусства:

1-й этап (субъективный): происходит становление стержневых избирательных потребностей и интересов. Субъективный опыт, образные представления, ассоциативное мышление.

2-й этап (позлементный): глубина знаний студента осваивается в единстве когнитивного и эмоционального опыта, раз-

витии интеллектуальных умений и навыков будущих учителей начальных классов.

3-й этап (синтезирующий): более высокий уровень мыслительной деятельности, познавательный интерес, делает выводы, связывает изученный материал в систему.

Перечисленные нами этапы дают основание считать, что, соединив когнитивный, эмоциональный опыт с практическим, студенты расширят свой кругозор, позволяя проникнуть в глубины исторически изменчивой жизни, ощутить и осмыслить «связь времен», а значит, и наше родство, нашу причастность к истории народа [3]. Мы выделяем следующие критерии патриотической воспитанности: когнитивный (связанный с познанием), оценочно-эмоциональный, мотивационно-поведенческий. Каждый признак находит выражение в определенных показателях.

Мы считаем, что основные показатели, определяющие уровень патриотической воспитанности будущего учителя начальных классов, характеризуются:

Степенью усвоения;

Отношением к нему (стали ли музыкальные знания об истории, Отечестве, Ро-

Таблица 1

Критерии патриотической воспитанности будущего учителя начальных классов

Критерии	Показатели
Когнитивный	Знание своей родословной; знание истории родного края, его культуры и традиции, судеб земляков, которые приумножили славу родной земли, России; знание истории России, культуры, музыкальной литературы и традиций народа, судеб великих исторических музыкальных деятелей и их вклада в историю страны, республики. Широта усвоенных существенных признаков понятия патриотизм, умение устанавливать связи данного понятия с другими, оперировать этим понятием, способность видеть, чувствовать и понимать всю его значимость
Оценочно-эмоциональный	Проявление личностного отношения к самому себе как к субъекту национальной истории; оценочные суждения, характеризующие отношения к Малой Родине и стране; устойчивость эмоциональных переживаний, связанных с жизнью страны, живой интерес к её истории и современность, музыкальному наследию, равнодушное отношение к патриотической музыке в процессе ее слушания, способность переживать образы в процессе слушания и восприятия музыки
Мотивационно-поведенческий	Действенное значение с позиции приобретенного опыта: познавательная, общественно-политическая, музыкальная активность, потребность к саморазвитию и самореализации, ориентация через различные виды музыкальной деятельности, музыкальные воспитательно-патриотические мероприятия

дине потребностью и мотивами личности, вошли ли в систему музыкально-ценностных ориентаций и установок);

Поведением (в какой мере отношения: любовь к Родине, гордость за музыкальное наследие и культуру своего народа реализуются личностью в различных видах музыкальной деятельности).

Отмечая опосредованную связь между критериями оценки и уровнями для определения патриотической воспитанности студентов, мы выделили четыре уровня.

Очень низкий уровень, т.е. отсутствие у студентов интереса, способности видеть и чувствовать гордость за свою страну, равнодушное отношение к музыкальному искусству, отсутствие стремления проявить это отношение на практике, в жизни.

Низкий уровень. На этом уровне у студентов имеются поверхностные знания, он отклоняется от включения в любые виды патриотически-ориентированной деятельности, равнодушен к судьбе Родины, к его настоящему и будущему, не видит своего места в будущем своей страны; склонен к беспринципности, отрицательному поведению, наличие временного, ситуативного интереса к патриотической музыке, поверхностные переживания музыкального произведения; слабое проявление этого отношения на практике.

Средний уровень. Студент понимает необходимость включения в патриотически-ориентированную деятельность, но не всегда проявляет к ней интерес; неопределенно относится к настоящему и будущему Родины, своему месту в нем; правильное восприятие и переживание музыкального произведения, но без глубокого эстетического проникновения в содержание, без выраженного желания реализовать свое отношение на практике.

Высокий уровень. Студент осознает всю важность и значимость включения в деятельность, проявляет устойчивый интерес к ней, готовность отстаивать свои позиции; имеет глубокие, полные знания в процессе слушания (восприятия) музыки; проявляет самостоятельность, активность, творчество в выполнении различных видов музыкальной деятельности; переживает о настоящем и будущем Родины и видит свою роль в нем.

Реализация предлагаемой диагностики показала, что интегральные ее показатели подвластны целесообразному и сознательному педагогическому воздействию. Результаты исследования могут служить теоретической базой для дальнейшего выявления воспитательного потенциала музыкального искусства для организации патриотического воспитания будущего учителя начальных классов.

Литература

1. *Абдуллин, Э.Б.* Теория музыкального образования: учебник для студентов высших педагогических учебных заведений / Э.Б. Абдуллин, Е.В. Николаева. — М.: Издат. центр «Академия», 2004. — 336 с.
2. *Буторина, Т.С.* Воспитание патриотизма средствами образования / Т.С. Буторина, Н.П. Овчинникова. — СПб.: Изд. Каро, 2004. — 221 с.
3. *Гражданственность и патриотизм в XXI веке: Теория и практика.* — Екатеринбург: УрГПУ, 2002. — 259 с.
4. *Павлов, Б.Ф.* Воспитание патриота / Б.Ф. Павлов, А.Н. Хузиахметов. — Казань: Хэтер (ТаРИХ), 2004. — 318 с.
5. Патриотическое воспитание граждан РФ: Федеральная целевая программа возрождения патриотизма в России: Проект // *Моё Отечество.* — 2000. — № 2. — С. 26-43.
6. *Солдатенков, А.Д.* Опыт изучения результативности патриотического воспитания школьников / А.Д. Солдатенков // *Советская педагогика.* — 1974. — № 10. ■

УДК 378.172

ХАРАКТЕРИСТИКА ВИДОВ ФИЗКУЛЬТУРНО-СПОРТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ

В.А. Бурцев, Е.В. Бурцева, Н.Н. Кисапов

Аннотация

В статье рассматриваются сущность и содержание родовых понятий: «культура», «физическая культура», «деятельность», «физкультурно-спортивная деятельность», на основе которых дана характеристика видов физкультурно-спортивной деятельности: неспециальное физическое образование, спорт, физическая рекреация и двигательная реабилитация.

Ключевые слова: культура, физическая культура, деятельность, физкультурно-спортивная деятельность, неспециальное физическое образование, спорт, физическая рекреация и двигательная реабилитация.

Abstract

The article takes a look at the meaning and content of the generic notions of culture, physical culture, activity and sport as activity. In this perspective, we classify sport into a number of types, such as non-specialized physical education, sport proper, physical education and motional rehabilitation.

Index terms: culture, physical culture, activity, sport as activity, non-specialized physical education, physical education, motional rehabilitation.

В последние годы выполнен ряд работ, посвященных разным аспектам проблемы физического воспитания студентов: проектирования личностно-ориентированного образовательного процесса по предмету «физическая культура» [1, 2, 3, 8, 9, 10], формирования готовности к физическому самовоспитанию [6, 7, 11], физического самосовершенствования и самовоспитания студентов педагогических вузов [4, 5, 6, 13]. Ученые отмечают целесообразность изменения практики физического воспитания студенческой молодежи, говорят о необходимости обеспечения свободного выбора форм занятий, отхода от педагогического авторитаризма, жестких норм и стандартов в учебном процессе [1, 8]. Вместе с тем, как показывает анализ теории и практики высшего педагогического образования, проблема формирования готовности студентов к физкультурно-спортивной деятельности остается недостаточно исследованной [8].

Целевое назначение готовности к физкультурно-спортивной деятельности, а, следовательно, и ее сущность и содержание, определяются ее местом и ролью в

структуре более общей системы – системы физкультурно-спортивной деятельности, по отношению к которой она выступает как необходимый структурный компонент – интегральная характеристика субъекта деятельности. Поэтому первым шагом теоретического анализа исследуемой нами проблемы является раскрытие сущности и содержания физкультурно-спортивной деятельности (далее ФСД). Родовыми по отношению к ФСД являются понятия «деятельность», «культура», «физическая культура». Поэтому характеристика ФСД осуществляется с учетом сущности и содержания этих понятий. Существенным признаком деятельности является ее *целенаправленность*. Цель определяет содержание деятельности и ее результаты. Деятельность всегда носит *осознанный* характер. Если цель не осознаваема, то имеет место импульсивное поведение, которое управляется непосредственно потребностями и эмоциями.

Физкультурно-спортивная деятельность, как и любой вид человеческой деятельности, включает в свою психологическую структуру потребности, мотивы и

определяемые ими цели и задачи, что в совокупности составляет ее мотивацию, выполняющую функции побуждения, направления и смыслообразования деятельности. Вторым структурным компонентом деятельности выступают способы ее выполнения, выступающие в данном виде деятельности в форме физических упражнений. Результаты ФСД проявляются в биологических, психологических, педагогических и социальных эффектах [10].

В качестве *предмета* ФСД выступает физическая культура. В процессе этой деятельности человек присваивает ценности, накопленные человечеством в области физической культуры, делает их своим внутренним достоянием, переводя в форму действующей способности (распредмечивание). С другой стороны, обогатившись физической культурой человечества, человек вносит свой личностный вклад в ее дальнейшее развитие (опредмечивание). В соответствии с концептуальными положениями психологической теории деятельности (Л. В. Выготский, С. Л. Рубинштейн, А. Н. Леонтьев) качественное своеобразие предмета ФСД обуславливает особенности ее психологического содержания: *мотивации*, побуждающей и направляющей человека к его присвоению, воспроизведению и творческому преобразованию, используемых для этого *способов и средств*, и достигаемых при этом *результатов*. Это определяет необходимость рассмотрения сущности и содержания понятия «**физическая культура**».

Анализ отечественной и зарубежной научно-методической литературы показывает, что в настоящее время выделяются три подхода к определению понятий «культура» и «физическая культура» [3, 7, 11].

Представители первого направления рассматривают культуру преимущественно как продукт человеческой деятельности, ее результат, представленный в виде совокупности материальных и духовных ценностей (как отдельной личности, так и общества в целом), используемых для ее дальнейше-

го совершенствования (*ценностный подход*) [9, 10]. Кроме реальных предметных ценностей, создаваемых в процессе преобразования внешней природы, культуру составляет и то, что конкретно получено человеком в преобразовании своей собственной природы. Эта часть культуры определяется как физическая культура [10]. В.И. Лях и Г.Б. Мейксон отмечают, что в физической культуре, как в одной из областей социальной деятельности, объективно представлены все основные виды ценностей – материальные и духовные, связанные с удовлетворением соответствующих потребностей [9].

Сторонники второй точки зрения обращают внимание на другую сторону культуры, на то, что она представляет собой творческую созидательную деятельность, в процессе которой опредмечиваются ранее созданные ценности и создаются новые. Процесс развития культуры состоит, по их мнению, в том, что человек одновременно создает и творит культуру, опредмечивая в ней собственные силы, и формирует себя в качестве общественного существа, осваивая предшествующую культуру (*деятельностный подход*) [5, 6, 12]. П.А. Виноградов, И.И. Душанин, В.И. Жолдак также выделяют деятельность сторону физической культуры, понимая под ней специфическую деятельность, направленную на формирование двигательных умений и навыков, повышение физической кондиции человека, сохранение и укрепление здоровья, гармоничное развитие личности [5]. В.И. Столяров и В.М. Выдрин рассматривают физическую культуру, как особую и самостоятельную область культуры, в основе которой лежит деятельность, направленная на «социальное преобразование» тела человека, «развитие его физических и духовных сил» [6, 12].

Ценностный и деятельностный подходы к определению сущности понятий «культура» и «физическая культура» не противоречат, а взаимодополняют друг друга, поскольку отражают две различные, но

диалектически взаимосвязанные стороны функционирования культуры – результативную и процессуальную (деятельностную). Поэтому ближе к истине сторонники третьей точки зрения, которые рассматривают культуру как качественную содержательную сторону одновременно и результата и процесса деятельности личности и общества. В.М. Выдрин, Б.К. Зыков понимают под физической культурой вид культуры, который представляет собой специфический процесс и результат человеческой деятельности, средство и способ физического совершенствования человека для выполнения социальных обязанностей [6].

Таким образом, культура в целом, и физическая культура, в частности, выступают, с одной стороны, как процесс материальной и духовной деятельности людей, с другой – продукт этой деятельности, ее результат.

С учетом характера ценностей принято различать *материальную и духовную культуру*. К первой относят совокупность материальных благ, средства их производства, ко второй – совокупность всех знаний, все формы мышления и вся сфера мировоззрения. Эти элементы культуры неразрывно связаны между собой. В связи с этим, дискуссионной является проблема возможности отнесения физической культуры, либо к материальной, либо к духовной культуре, либо к обособленному виду культуры, где органически сочетаются и материальные и духовные стороны этого феномена. Часть учёных рассматривает физическую культуру, как элемент культуры материальной, связывая её непосредственно с формированием тела человека в процессе занятий физическими упражнениями в различных видах и формах [10, 11]. Л. П. Матвеев подчеркивает, что связь физической культуры с материальной проявляется в процессе двигательной активности, которая составляет её главное содержание. «Физкультурная деятельность в этом отношении есть наше «самопроизводство» [10].

Другая часть учёных относит физическую культуру к духовной культуре, мотивируя это тем, что человек не механизм, а, прежде всего, духовность [2, 6]. Приоритет духовности, по мнению И. М. Быховской, проявляется в том, что физическая культура – это не область непосредственной «работы с телом», хотя именно телесно-двигательные качества человека являются предметом интереса в этой области. Как всякая сфера культуры, культура физическая – это, прежде всего «работа с духом человека, его внутренним, а не внешним миром» [2].

В.И. Столяров указывает на то, что «вряд ли можно согласиться с отнесением физической культуры только к сфере материальной или, напротив, только к области духовной культуры, равно как и с попытками рассмотрения её в качестве некоего вида культуры, отличного от таких её форм, как материальная и духовная культура» [12]. Как часть общей культуры физическая культура имеет свой объект, предмет, функции и результат, соотносимые с соответствующими характеристиками всей культуры в целом. Это особый самостоятельный вид культуры, имеющий свои специфические цели, задачи, методы и средства. Он возник и развивается одновременно с общечеловеческой культурой.

В современной теории физической культуры всё чаще прослеживается тенденция использования философско-культурологического подхода при рассмотрении феномена физической культуры и механизма её формирования каждой личностью. В связи с этим, чаще ставится вопрос не о «физическом», а о «физкультурном» воспитании человека. Если в слове «физическое» традиционно акцент ставится на двигательном, биологическом, то в термине «физкультурное» присутствует культура, то есть воспитание через культуру, посредством освоения ценностного потенциала физической культуры. Основопологающим принципом физкультурного воспитания является единство мировоз-

зренческого, интеллектуального и телесного компонентов в формировании физической культуры личности, обуславливающее тесную взаимосвязь и взаимозависимость в развитии духовной, чувственно-эмоциональной, интеллектуальной и физической сфер человека [8]. Особенность феномена физической культуры в отличие от других её сфер состоит, прежде всего, в том, что она самым естественным образом соединяет в единое целое социальное и биологическое в человеке. Физическая культура как феномен общей культуры уникальна. Именно она, по словам В. К. Бальсевича, является естественным мостиком, позволяющим соединить социальное и биологическое в развитии человека [1].

Таким образом, физическая культура является составной частью культуры человечества. Она воплощает единство материального и духовного: она, с одной стороны, нацелена и имеет своими результатами «социальное преобразование» своего тела, с другой, выступает как процесс и результат обогащения человека знаниями и способами этого преобразования. Основное направление функционирования физической культуры составляет преобразование каждой отдельно взятой личности, и, через личность каждого человека, преобразование всего общества, т.е. физическая культура общества, находится в прямой зависимости от личной физической культуры каждого члена этого общества.

Л.И. Лубышева считает, что в цивилизованном обществе на передний план выдвигается «физическая культура личности». Автор говорит, что физическая культура личности – это забота человека о своем физическом состоянии, умение эффективно применять средства физического воспитания, «физкультурная ментальность» человека, уровень знаний в области физической культуры, готовность оказать помощь другим людям в их оздоровлении и физическом совершенствовании [8]. Физическая культура, в соответствии

с гуманистической парадигмой образования, определяется В. К. Бальсевичем как деятельность индивида по позитивному самопреобразованию, решающая задачи телесного, психологического, интеллектуального и нравственного развития в достижении результатов деятельности в виде системы образуемых ценностей [1].

Для нас методологически значимым в определении физической культуры являются два аспекта: первый – указание на ключевой признак физической культуры – деятельность индивида по «позитивному самопреобразованию»; второй – указание на ключевой признак результата этой деятельности – на «систему образуемых ею (деятельностью) ценностей». В соответствии с первым признаком физическая культура личности определяется как деятельность по присвоению ценностей физической культуры общества, т.е. как физкультурно-спортивная деятельность. С учетом второго признака, физическая культура рассматривается как интегральная характеристика человека как субъекта этой деятельности, определяющая уровень и характер готовности к ее осуществлению

Таким образом, физическая культура, рассматривается как один из видов человеческой деятельности. ФСД студентов подразделяется на 4 вида: неспециальное физическое образование, спорт, физическую рекреацию и двигательную реабилитацию. Они отличаются друг от друга кругом решаемых задач, содержанием, средствами, методами, формами организации и видами занятий. Наряду с этим, каждый вид включает элементы других частей, поскольку они образованы из одной метасистемы – физической культуры.

Неспециальное физическое образование студентов представляет собой организованный и сознательно управляемый педагогический процесс, направленный на: 1) формирование у студентов системы теоретических и методических знаний, позволяющих оперировать общими понятиями,

закономерностями, принципами, фактами, правилами теории и практики физической культуры; 2) системное освоение студентами рациональных способов управления своими движениями на уровне двигательных умений и навыков; 3) вооружение студентов умениями использовать теоретические и методические знания для управления самостоятельной ФСД; 4) формирование у студентов ценностных ориентаций, интересов, потребностей и убеждений; 5) развитие разносторонних физических способностей; 6) общую физическую и профессионально-прикладную физическую подготовку студентов с учетом особенностей будущей трудовой деятельности.

Спорт представляет деятельность, направленную на повышение спортивного мастерства и достижение наивысших результатов в соревнованиях, раскрытие резервных возможностей и выявление предельных уровней организма человека в двигательной активности. В системе ФСД студентов спорт является логическим ее завершением, потому что неспециальное физическое образование создает начальную базу для всестороннего развития физических качеств и двигательных навыков, формирует предпосылки для их развития, а спорт раскрывает эти возможности человека на предельных уровнях. Выделяются два уровня развития спорта как вида ФСД студентов: начальной подготовки и углубленной специализации. Уровень начальной подготовки реализуется на теоретических, методико-практических и учебно-тренировочных занятиях со студентами спортивных отделений. Уровень углубленной специализации предполагает, наряду с этими видами занятий, учебно-тренировочные занятия со студентами в спортивных секциях. На этом уровне происходит выявление наиболее способных в спортивном отношении студентов и подготовка их в сборные команды факультета, вуза для участия в соревнованиях различного ранга.

Физическая рекреация. «Рекреация» в переводе с латинского означает отдых, вос-

становление физических и духовных сил человека, израсходованных в процессе трудовой деятельности, с возможностью самовыражения, со снятием эмоционального напряжения. Под общим понятием «рекреация» подразумевают основные формы деятельности, одобренные обществом, с целью отдыха, развлечения и самосовершенствования. Физическая рекреация как вид рекреации есть специально организованный и сознательно управляемый процесс занятий студентов физическими упражнениями, направленный на активизацию, поддержание или восстановление их физических и духовных сил, затраченных во время деятельности (труд, учеба, спорт), профилактику утомления, развлечения [6]. По мнению М.Я. Виленского, физическая рекреация вызывает интерес у студентов, поскольку способствует рациональной и эмоционально привлекательной организации свободного времени, активному отдыху с применением различных видов физических упражнений, повышению работоспособности, росту творческой активности, укреплению здоровья [4]. В.М. Выдрин отмечает, что, несмотря на важное значение физической рекреации, проблема ее внедрения в повседневную жизнь студентов все еще не решена. Автор считает, что для творческого ее использования в быту и отдыхе студентов необходимо создавать предпосылки для преобразования процессов воспитания в самовоспитание, через формирование готовности к самостоятельной физкультурно-спортивной деятельности [6].

Двигательная реабилитация. «Реабилитация» в переводе с латинского означает восстановление и трактуется как ряд профилактических мер, направленных на восстановление (или компенсацию) нарушенных функций организма или трудоспособности. Двигательная реабилитация определяется как организованный и управляемый процесс занятий физическими упражнениями, направленный на восстановление нарушенных функций и трудос-

пособности людей после перенесения различных заболеваний, травм, физических и психических перенапряжений, характерных для видов деятельности, связанных с экстремальными условиями. Важнейшей задачей двигательной реабилитации как вида ФСД студентов является необходимость добиваться не только их полного клинического, но и функционального восстановления. На практике двигательная реабилитация студентов предусматривает лечение травм, а также восстановление физических кондиций после перенесенных травм и заболеваний.

Таким образом, *физкультурно-спортивная деятельность* представляет собой один из специфических видов сознательной, социально-обусловленной активности студента в форме неспециального физического образования, спорта, физической рекреации и двигательной реабилитации, направленной на удовлетворение личностно-значимых потребностей в присвоении материальных и духовных ценностей современной физической культуры.

Литература

1. Бальсевич, В.К. Физическая подготовка в системе воспитания культуры здорового образа жизни человека (методологический, экологический и организационный аспекты) / В.К. Бальсевич // Теория и практика физической культуры. – 1990. – № 1. – С. 22-26.
2. Быховская, И.М. «Человек телесный» в социокультурном пространстве и времени (очерки социальной и культурной антропологии) / И. М. Быховская. – М.: Физкультура, образование и наука, 1997. – 209 с.
3. Визитей, Н.И. Социальная природа современного спорта / Н.И. Визитей. – Кишинев: Штиинца, 1979. – 83 с.
4. Виленский, М.Я. Физическая культура в научной организации процесса обучения / М.Я. Виленский. – М.: Высшая школа, 1982. – 156 с.
5. Виноградов, П.А. Основы физической культуры и здорового образа жизни: учеб. пособие / П.А. Виноградов, А.П. Душанин, В.И. Жолдак. – М.: Советский спорт, 1996. – 587 с.
6. Выдрин, В.М. Физическая культура студентов вузов: учеб. пособие / В.М. Выдрин, Б.К. Зыков, А.В. Лотоненко. – Воронеж: Изд-во ВГУ, 1991. – 128 с.
7. Зеленов, Л.А. Физическая культура как система (к дискуссии о предмете теории физической культуры) / Л.А. Зеленов, Ю.А. Лебедев // Теория и практика физической культуры. – 1985. – № 9. – С. 48-50.
8. Лубышева, Л.И. Десять лекций по социологии физической культуры и спорта / Л.И. Лубышева. – М.: Теория и практика физической культуры, 2000. – 151 с.
9. Лях, В.И. Ориентиры физического воспитания / В.И. Лях, Г.Б. Мейксон // Советская педагогика. – 1990. – № 11. – С. 33-38.
10. Матвеев, Л.П. О культуре физической / Л.П. Матвеев // Физическая культура и современные проблемы физического совершенствования человека: материалы конф. – Ереван, 1984. – С. 10.
11. Решетников, Н.В. Физическая культура: учеб. пособие / Н.В. Решетников, Ю.Л. Кислицин. – М.: Academia 1998 – 159 с.
12. Столяров, В.И. Философско-культурологический анализ физической культуры / В.П. Столяров // Вопросы философии. – 1988. – № 4. – С. 78-91.
13. Тихонова, В.К. Формирование готовности студентов вуза к физическому самовоспитанию: дис. ... канд. пед. наук / В.К. Тихонова. – М., 2000. – 165 с.

УДК 372.881.161

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ТЕХНОЛОГИЯ ПЕРСНИФИКАЦИИ КОММУНИКАТИВНОЙ ПОДГОТОВКИ УЧАЩИХСЯ НЕРУССКОЙ НАЦИОНАЛЬНОСТИ

В.Ф. Габдулхаков, В.Т. Балтаева

Аннотация

Технология персонификации коммуникативной подготовки должна предполагать личностную самоактуализацию, опору на ценности национального языка и культуры (транспозицию – положительный перенос сходных понятий и представлений и интерференцию – расхождение понятий и представлений в двух языках и культурах); активизацию речевой деятельности воспитанников на основе приемов активного общения, интенсивного и концентрированного обучения; использование на занятиях текстов профессионального содержания; активизацию деятельности по созданию текстов на русском языке как втором.

Ключевые слова: технология персонификации коммуникативной подготовки, национальный язык и культура, концентрированное обучение, профессионально-ориентированное содержание.

Abstract

The technology of personifying communicative training is supposed to include the personal intensification, an emphasis on the values of national language and culture (by means of transposition – positive transfer of similar ideas, and interference – a discrepancy between definitions and concepts in languages and cultures). Another factors to be highlighted are the emphasis on students' speech on the basis of the techniques of active communication, intensive and concentrated training; the use of professional texts at class; creation of texts in Russian as a second language.

Index terms: technology of personification of communicative training, national language and culture, concentrated training, professionally-oriented content.

Наиболее важную функцию коммуникативной подготовки нерусских учащихся в вузе (слушателей подготовительных курсов и студентов) выполняет дисциплина «Русский язык и культура речи»: преподаватель призван решить множество сложных задач, в том числе помочь учащимся, студентам в выработке навыков грамотного, с точки зрения правил и норм русского языка, учебного или профессионально-ориентированного общения. Наиболее остро эта проблема проявляется уже на подготовительных курсах вузов: уровень коммуникативной подготовки обучающихся на русском языке не всегда отвечает программным требованиям.

Задача преподавателя здесь – организовать максимально эффективную работу с воспитанниками для достижения высоких результатов в овладении коммуникативными компетенциями, необходимыми для учебного и профессионального общения.

Исследователи определяют коммуникативную деятельность как индивидуально-психологическое свойство личности, обеспечивающее эффективность ее общения с другими и представляют структуру коммуникативной деятельности обучаемого в виде двух уровней: психологического и социо-психологического [2, с.47].

К первому уровню относят такие параметры коммуникации, как активность, общительность, разговорчивость, отзывчивость, инициативность; ко второму – компоненты коммуникативного поведения (положение в пространстве, жесты, мимика, пантомимика, словесные высказывания, скорость реакции, наблюдение за партнером, подстройка под партнера, напряженность в общении и т.п.).

Федеральные государственные образовательные стандарты высшего профессионального образования, специалисты (Н.И.Алмазова, И.Л.Бим, Н.Д.Гальскова,

Н.И.Гез, И.А.Зимняя, Р.П.Мильруд, О.Г.Оберемко, О.Г.Поляков, В.В.Сафонова, Т.С.Серова, С.Г. Тер-Минасова, Г.С.Трофимова, И.И.Халеева, А.Н.Шамов и др.) подчеркивают необходимость формирования у будущих специалистов иноязычной коммуникативной компетенции на русском языке, обеспечивающей им возможность участия в межкультурной коммуникации для удовлетворения профессиональных потребностей, реализации личных деловых контактов и дальнейшего профессионального самобразования и самосовершенствования.

С целью определения качества иноязычной подготовки на русском языке мы исследовали группы абитуриентов (слушателей курсов подготовки) и студентов (1-4 курсов) технических и медицинских вузов, в которых обучаются иностранцы (представители Вьетнама, Китая, Узбекистана и др.). Эти исследования обнаружили, что большая часть воспитанников имеет низкий уровень владения русским языком как иностранным. В качестве одной из причин слабого владения студентами вторым для них языком можно назвать некоторые особенности системы организации образования, в рамках которой осуществляется подготовка специалистов высшего звена, в частности, традиционно сложившуюся лекционно-семинарскую систему организации образовательного процесса. Частая смена доминант, их неустойчивость, невозможность сосредоточения на чем-то одном служит одной из главных причин быстрой утомляемости и низкой эффективности учебного труда. Кроме того, особо актуальна проблема несоответствия объема содержания учебного материала количеству времени, предусмотренному для его усвоения. Устранить эти противоречия способны новые образовательные технологии, нацеленные на персонификацию коммуникативной подготовки и создающие организационно-дидактическую базу для реализации компетентностного подхода в высшей школе.

Персонификация (от лат. *persona* – лицо + *фикация*) – представление природ-

ных явлений, человеческих свойств, отвлеченных понятий в образе человека. Персонифицировать (нем. *personifizieren* – наделять, наделить) кого-либо, что-либо человеческими свойствами; быть воплощением таких свойств. В древней Греции, например, море персонифицировано в образе Посейдона, победа – Nike и др. Близкое по значению «персональный» (от лат. *personalis*) – касающийся одного лица.

Персонификация личности обучаемого (слушателя курсов подготовки, студента) – это процесс, обуславливающий его стремление оставаться самим собой, сохраняя и развивая свой внутренний мир, свою самость, свою сущность, овладевая социальным опытом, содержанием профессионального педагогического образования, ориентируясь на требования общества к личности, к личности педагога в частности [6].

В ходе жизнедеятельности каждого человека не только формируются и индивидуально отражаются личностные социально-значимые черты, но и неизменно проявляется его сущность – Я. Однако истинное Я конкретного человека на протяжении всей его жизни может оставаться непознанным даже им самим. Видимое развитие сразу же после рождения посредством воспитания и обучения может и не сопровождаться соответствующим становлением сущности, формированием стабильного внутреннего мира, что необходимо для достижения личностной гармонии на протяжении всей жизни и характерно для персонификации.

Исследователи [1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10 и др.] отмечают, что истоки изучения процесса персонификации личности заложены в психологических теориях личности, в исследованиях персолога А.Маслоу, гуманиста К.Роджерса, посвященных «высшим» аспектам природы человека. Сейчас мы можем констатировать, что персонификация личности есть процесс ее «отождествления с подлинным «Я», в результате которого происходит осознание личностью

своей уникальности, самобытности, как основы для полноценного проявления самоопределения и стремления к самосовершенствованию; персонификация личности осуществляется «изнутри», за счет источников, берущих начало во внутреннем мире человека, и проявляется не в стремлении человека «быть личностью», а в желании быть самим собой; персонификация есть комплекс тенденций изменения и развития личности, включающий процесс духовного обогащения личности, рост самосознания, развертывание духовного потенциала человека.

К примеру, Е.Н.Рябинова предлагает адаптивную систему персонифицированной профессиональной подготовки [8]. Модель адаптивной профессиональной подготовки ориентирована на приспособление саморегулирующейся системы обучения к индивидуальным особенностям обучающихся, дает возможность подстраиваться под личностные факторы индивидуума, создает и поддерживает условия для его продуктивной работы. Модель персонифицированного обучения обусловлена индивидуальными человеческими психолого-деятельностными параметрами: несовершенством механизма памяти, нарушением внимания и сосредоточенности, формированием умозаключений, уровнем притязания, свойствами инерционности и насыщения психофизиологических процессов индивидуума и т.д. Именно поэтому на современном этапе образования приоритетным является развитие самостоятельной учебной деятельности студента, предусматривающей возможность мобилизовать свой личностный потенциал для решения различного рода проблем и разумного нравственно-целесообразного преобразования действительности (Ю.К.Бабанский, И.Я.Лернер, П.И.Пидкасистый, Е.С.Полат, Т.И.Шамова и др.).

Другие авторы (В.В.Гузеев, В.И.Крупич, И.П.Подласый, Р.А.Утеева и др.) делают акцент на самостоятельной познавательной деятельности обучаемых,

которая организуется с помощью дифференцированных учебных заданий. В процессе выполнения этих заданий происходит поэтапное усвоение учебной информации (П.Я.Гальперин, В.В.Давыдов, А.Н. Леонтьев, С.Л.Рубинштейн, Н.Ф.Талызина, Д.Б. Эльконин и др.). Однако, в настоящее время не разработана познавательной-деятельностная матричная модель адаптивной персонифицированной профессиональной подготовки студентов, связывающая умственные действия познавательного процесса с уровнями сложности учебных заданий по выполняемым видам деятельности. Структуризация учебного материала с помощью познавательной-деятельностной матрицы позволяет конструктивно подойти к организации самостоятельной работы студентов, квалитетности и формированию математической модели учебного процесса.

И.С.Казаков [4] предлагает синергетическую модель компетентности, которая позволяет конкретизировать содержание понятия «компетентность» и одновременно классифицировать в рамках модуля (иерархической структуры) различные виды компетентностей. Синергетическая технология представляет собой «пирамиду», основанием которой служат знания, а стержнем (системообразующим фактором) – личность. Получается, что компетентность – это персонифицированная компетенция. Вне личности компетентность априори не существует и не может существовать. Поэтому к каждому виду компетентности можно добавлять слово «лично»: лично-когнитивная, лично-социальная, лично-профессиональная. Каждый человек имеет свой когнитивный стиль или свой индивидуальный стиль деятельности, имеет свои профессионально значимые черты личности.

Мы же считаем, что категорию компетентности профессионализма, положим, педагогической деятельности необходимо рассматривать в сочетании имплицитных и эксплицитных подходов к ее сущности и структуре, которые наиболее очевид-

но проявляются в самом преподавателе. Какими бы целенаправленными и совершенными не были планы, программы, методологические основы, технологии и информационное обеспечение обучения на разных этапах образовательного маршрута, непосредственным разработчиком их конкретной практической реализации (вплоть до отдельного занятия и диалога с каждым обучающимся) является преподаватель и от профессионализма его педагогической деятельности зависит успешность реализации и осуществления всех планов и разработок [1].

Разрабатывая технологию персонификации коммуникативной подготовки мы большое значение придавали мнемическим способностям (запоминанию, операционным механизмам – ассоциации, группировке, распределению по времени, пространству). Данные механизмы функционируют преимущественно на перцептивном уровне. Субъект начинает ориентироваться в запоминаемом материале целенаправленно, осмысленно, проявляется тенденция к формированию контролирующих действий.

Ключевым моментом технологии стали точное определение и формулировка эталона (критерия) полного усвоения (в соответствии с требованиями программы и образовательного стандарта). Его основа – научно обоснованные учебные цели.

Мы выделили наиболее важные функции учебных целей в обучении: 1) конструирующую функцию, в которой выделяются прогнозирование и планирование учебного процесса; план означает расчленение некоторой общей цели на отдельные структурные компоненты; 2) функцию отбора оптимального содержания, адекватного обозначенным целевым ориентирам; 3) технологическую функцию, которая предусматривает определение методов, приемов, адекватных целям; 4) перспективную развивающую функцию, так как видение системы целей дает возможность учащимся ориентироваться в предстоящей деятельности, видеть ее системно, в струк-

турных связях и иерархии содержательных элементов.

Научно обоснованные цели, принятые и осознанные учащимися, ведут к сближению смыслов деятельности преподавателя и воспитанника, обеспечивают личностную направленность обучения.

Соответственно мы выделили три уровня усвоения: 1-й уровень – знакомство, различение. Это деятельность по узнаванию. Учащиеся могут выполнять ее только при повторном восприятии ранее усвоенной информации об объектах, процессах или действиях с ними. 2-й уровень – алгоритмический. Применение ранее усвоенного, репродуктивное, алгоритмическое действие. Учащиеся осуществляют его, самостоятельно воспроизводя и применяя информацию о ранее усвоенной ориентировочной основе выполнения данного действия. 3-й уровень – творческий. Применение ранее усвоенных знаний, умений для решения нетиповых задач. Это – продуктивное действие, в процессе которого учащиеся добывают или субъективно новую информацию (новую только для себя) – эвристическая деятельность, или объективно новую, когда они действуют «без правил», но в известной им области, создавая иные правила действия, т.е. осуществляя исследовательскую деятельность.

Большую роль в технологии персонификации коммуникативной подготовки, направленной на усвоение русского языка как иностранного методом погружения, играет суггестия. Суггестия (или внушение) — это процесс воздействия на психическую сферу человека, связанный со снижением сознательности и критичности при восприятии и реализации внушаемого содержания, с отсутствием целенаправленного активного его понимания, развернутого логического анализа и оценки в соотношении с прошлым опытом и данным состоянием субъекта. Исследователи отмечают, что результатом внушения является необычайно высокая концентрация внимания и усиление (раскрепощение) творческих способностей.

Метод погружения (по Р.М.Грановской, Г.К.Лозанову) опирается на три принципа: 1) удовольствие и релаксацию на занятиях: принцип «радости и ненапряженности» следует понимать до степени псевдопассивности поведения в отношении процесса обучения, важно не внешнее поведение учащегося, когда он держится напряженно и стимулирует концентрированное внимание, а его внутренняя настройка на обучение; радость и ненапряженность, не разгружающий этап, а постоянная сущность обучения; 2) единство сознательного и подсознательного: принцип «единства сознания и несознания» требует организованного целостного участия личности как в ее осознаваемых, так и в неосознаваемых функциях; 3) двустороннюю связь в процессе обучения: принцип «суггестивной взаимосвязи» направляет учебный процесс к активации резервов личности, этот принцип требует непрерывной информации о результатах обучения.

При этом все принципы должны находиться в неделимом единстве и в любой момент учебного процесса осуществляться одновременно. Реализация данных принципов происходит тремя группами средств: а) психологическими; б) дидактическими и в) артистическими.

Технология персонификации коммуникативной подготовки у нас предполагала опору на известные теории обобщения и структурирования учебного материала: концепцию теоретического обобщения (В.В.Давыдов), укрупнения дидактических единиц (П.М.Эрдниев) и др. Поэтому в обучающем эксперименте на занятиях производилась концентрация обучающей информации не по грамматическим темам, а по темам лексическим, позволяющим сконцентрировать речевой материал всех уровней (от фонетики до морфологии и синтаксиса) вокруг интересной проблемы (от национальной родины до будущей профессии и профессиональной деятельности дома или за рубежом). Такая систематизация, концентрация и поэтапность

поддерживали устойчивость внимания обучаемых, повышали качество их коммуникативной подготовки. Г.И. Ибрагимов в этой связи убедительно доказывал, что каждое занятие должно быть новой доминантой для учащихся [3].

В методическом отношении технология персонификации коммуникативной подготовки предполагала: 1) опору на ценности национального языка и культуры (транспозицию – положительный перенос сходных понятий и представлений и интерференцию – расхождение понятий и представлений в двух языках и культурах); 2) активизацию речевой деятельности воспитанников на основе приемов коммуникативного ядра общения, интенсивного и концентрированного обучения; 3) использование на занятиях текстов профессионально-ориентированного содержания; 4) активизацию текстообразующей деятельности на русском языке как втором.

В задачи экспериментальной работы мы включили диагностику уровня персонифицированной подготовки. Нами осуществлялось изучение наличия у преподавателей установок на выявление индивидуальных особенностей учащихся и умение этих преподавателей осуществлять персонификацию коммуникативной подготовки учащихся (слушателей курсов подготовки и студентов).

Сравнение полученных данных по срезам подтвердили высокую эффективность технологии персонификации коммуникативной подготовки: в экспериментальных группах (1, 2) у обучаемых повысились качественные характеристики (количество слов, предложений, микротем и др. при пересказе текста, построении диалога или монолога), характеризующие сформированность умений коммуникативной деятельности (см. табл. 1).

Достоверность полученных в ходе опытно-экспериментальной работы данных проверялась с помощью критерия χ^2 Пирсона. Использование данного критерия позволило нам проверить, существуют ли

Таблица 1

Динамика результатов сформированности коммуникативных умений

Группы	Количество	Уровни сформированности											
		Репродуктивный				Продуктивный				Творческий			
		Начало эксп.		Конец эксп.		Начало эксп.		Конец эксп.		Начало эксп.		Конец эксп.	
		к-во	%	к-во	%	к-во	%	к-во	%	к-во	%	к-во	%
Э (1, 2)	27	15	56	3	12	10	36	11	44	2	8	11	44
	25	14	57,7	1	3,8	9	38,5	11	42,3	2	3,8	14	53,8
К (1, 2)	25	14	62,5	7	29,2	8	29,2	13	54,2	3	12,5	5	20,8
	24	14	60	13	52	7	32	16	64	3	8	4	16

изменения в контрольных и экспериментальных группах, каковы причины этих изменений.

По полученным данным с вероятностью 0,01 было доказано, что уровень сформированности коммуникативных умений у наших воспитанников неодинаков: репродуктивные умения к концу эксперимента стали уступать продуктивным и творческим, творческие же умения в экспериментальных группах обнаружили устойчивый рост (см. табл. 1).

В этой связи мы пришли к выводу о том, что рост уровней сформированности коммуникативных умений в процессе персонифицированного обучения не может быть объяснен случайными причинами, а является следствием специально организованной деятельности, т.е. введением организационно-педагогических условий персонифицированного обучения.

Сравнение полученных данных позволило сделать выводы о том, что: экспериментальная технология персонификации коммуникативной подготовки обеспечивает ускоренное формирование коммуникативных умений на русском языке; ускоренное развитие наблюдается на деятельностном и рефлексивном этапах эксперимента; каждый этап характеризуется доминированием отдельных принципов, и лишь рефлексивный этап предполагает системное применение всех принципов.

Литература

1. Габдулхаков, В.Ф. Личность учителя в системе непрерывного профессионального и персонифицированного образования // Известия Российской академии образования. – 2010. – № 1(13). Январь-март. – С. 101-112.
2. Горюнова, Е.М. Проблема развития коммуникативных способностей студентов технического вуза / Е.М. Горюнова // Языки и межкультурная коммуникация в современном мире: материалы I Междунар. науч.-практ. конф. – Новомосковск: НФ УРАО, 2006. – Т. 1. – 111 с.
3. Ибрагимов, Г.И. Оценка качества учебно-методического обеспечения основных образовательных программ в вузе (практико-ориентированная монография) / Г.И. Ибрагимов, Ю.Л. Камашева. – Казань: Изд-во «Познание» ИЭУП, 2010. – 152 с.
4. Казаков, И.С. Проектирование персонифицированной модели обучения в вузе // Ярославский педагогический вестник. – 2011 – № 3. – Т. II (Психолого-педагогические науки). – С. 128-134.
5. Кочанова, Е.Н. Использование информационных технологий в организации работы студентов при изучении курса «Русский язык и культура речи» / Е. Н. Кочанова // Инновационные технологии организации обучения в техническом вузе: на пути к новому качеству образования: материалы II Междунар. науч.-метод. конф. – Пенза: ПГУАС, 2006. – Ч. 2. – 360 с.
6. Курьякова, Т.С. Педагогические условия обеспечения персонификации личности студента – будущего педагога в вузе / Т.С. Курьякова // Вектор науки ТГУ. – 2011. – № 3(6). – С. 175-180.

7. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / под ред. Е.С. Полат – М.: Изд. центр «Академия», 2000. – 272 с.

8. *Рябинова, Е.Н.* Адаптивная система персонифицированной профессиональной подготовки студентов технических вузов: автореф. дис. ... д-ра пед.наук / Е.Н. Рябинова. – Тольятти, 2010. – 380 с.

9. *Слободчиков, В.И.* Становление и развитие профессионального сознания будущего педагога / В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев, С.Г. Косарецкий // Вопросы психологии. – 2000. – № 3. – С. 57.

10. *Солонина, А.* Персонализированное обучение в контексте социализации / А. Солонина, В. Солонин // Высшее образование в России. – 1996. – № 3. – С. 101-108. ■

УДК 374.33≈615.015.6

ПОЛИПРОФЕССИОНАЛЬНЫЙ ПОДХОД К АНТИНАРКОТИЧЕСКОМУ ВОСПИТАНИЮ МОЛОДЕЖИ КАК ФАКТОР САМОРАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ

С.Ф. Егерева, Р.Г. Габдрахманова

Аннотация

Антинаркотическое воспитание обучающихся можно улучшить, применяя полипрофессиональный подход, предлагающий использование потенциала всех современных наук о человеке, который способствует формированию здорового образа жизни молодежи и саморазвитию личности.

Ключевые слова: воспитание, антинаркотическое воспитание, саморазвитие личности, социализация, полипрофессиональный подход.

Abstract

The article argues that anti-narcotic education of youth can be improved by applying a poly-professional approach based on the use of the potential of all modern human sciences, contributing to a healthy lifestyle for the youth and to personal self-development.

Index terms: education, anti-narcotic education, personal self-development, socialization, poly-professional approach.

Перестройка социальной и экономической жизни в нашей стране предполагает существенные изменения в личностных качествах людей, в их отношении к труду, к интересам общества. Социальная политика нашей страны, последовательное утверждение демократизации направлены на воплощение в жизнь гуманистических идеалов, здорового образа жизни, раскрытие творческого потенциала людей. В настоящее время наркомания стала серьезным препятствием, тормозящим разностороннее развитие человека. Потребление наркотиков породило множество проблем, таящих в себе большую опасность для общества. Наркопотребление в России локализовано в возрастной группе 18-30 лет, являющейся трудовым резервом государства. По результатам социологических исследований наиболее высокий уровень наркопотребления зафиксирован среди безработной молодежи (41%). Велика доля наркопотребителей среди стар-

шекласников (29%), учащихся ПТУ (36%), техникумов и колледжей (28%). В вузовской среде эти показатели составляют 16% (Ю.Ю.Комлев, 2005). Поэтому перед всеми ступенями образования, в том числе и высшего, обществом поставлены задачи профилактики наркомании, что отражается во многих руководящих документах. Так, в соответствии с приказом Федеральной службы по надзору в сфере образования и науки № 1938 от 30.09.2005 г., профилактическая работа становится составной частью показателя «Воспитательная деятельность образовательного учреждения». Технологии профилактики обращения к психоактивным веществам (ПАВ) разных категорий населения разрабатываются в рамках различных наук (медицины, психологии, педагогики, социологии). В мировой практике накоплен большой опыт формирования программ, рассчитанных как на работу с обучающимися в учебных заведениях и учреждениях дополнительно-

го образования, так и с «группой риска» в системе социально-поддерживающих учреждений. Наиболее известные программы профилактики:

- «Life Skills International» (США), в основе которой лежит программа формирования жизненных навыков;

- «Обучение здоровому образу жизни» (Англия), в структуру которой входит медицинская модель (информация об опасности определенных веществ и определенного поведения);

- образовательная модель (система обучения эффективному поведению);

- модель самоусиления (поиск внутренних ресурсов на основе полученных знаний);

- программа «Спасибо нет» (Польша) – обучение молодежи эффективному поведению.

Обобщение данных, публикуемых в российских научных изданиях, показало, что в профилактической работе имеют смысл два пути:

- профилактика с лицами, не успевшими войти в наркотический фарватер;

- силовые методы.

Вместе с тем наркомания – это прежде всего заболевание человека, поэтому общее руководство профилактической работой в этой области осуществляют медицинские учреждения и организации. В соответствии с классификацией Всемирной Организации Здравоохранения профилактика наркомании делится на первичную, вторичную и третичную.

Первичная профилактика является неспецифической и наиболее массовой. Целью этого вида профилактики является формирование активного, адаптивного, высоко функционального жизненного стиля, направленного на продвижение к здоровью. Усилия первичной профилактики призваны менять одни развивающиеся формы поведения на другие и направлены не столько на предупреждение болезни, сколько на формирование здорового поведения.

Вторичная профилактика включает в себя как социально-психологические, так и медицинские мероприятия неспецифического характера. Ее контингентом являются люди с поведением риска заболеть наркоманией.

Третичная профилактика наркомании является преимущественно медико-социальной, индивидуальной и направленной на предупреждение перехода сформированного заболевания в его более тяжелую форму: последствий в виде стойкой дезадаптации.

Осознавая пагубность последствий наркомании, общество развернуло серьезную работу, направленную на утверждение здорового образа жизни каждого человека. Алкоголизм – самая распространенная в мире разновидность наркомании. Алкоголь обладает меньшей токсичностью по сравнению с другими наркотиками, позволяющей принимать его большими дозами, и сильным эйфоризирующим эффектом.

Антинаркотическое воспитание является одним из направлений нравственного воспитания молодежи. Образовательное учреждение является важным звеном в проводимой работе с наркоманией. Перед учителями острее, чем прежде, встанут задачи формирования здорового образа жизни, формирования разносторонне развитого школьника, не приемлющего вредные традиции и обычаи. Но эффективная работа невозможна без знания связанных с этим злом сложных педагогических, психологических, медико-биологических проблем.

Эффективность антинаркотического воспитания молодежи можно повысить, если вместо традиционного фрагментарного подхода применить полипрофессиональный подход, предполагающий использование потенциала современных наук о человеке, и привлечь к этой работе специалистов по формированию здорового образа жизни молодежи.

Для решения данной проблемы необходимы следующие условия:

- привлечение специалистов, причастных к областям знаний о человеке, о закономерностях и путях формирования антинаркотического направления;

- взаимодействие участников воспитательного процесса на началах сотрудничества;

- комплексное выполнение педагогами воспитательных функций в процессе антинаркотического воспитания молодежи;

- использование в процессе антинаркотического воспитания молодежи содержания, форм и методов, обеспечивающих активизацию молодежи в утверждении здорового образа жизни.

Необходимость проведения антинаркотического воспитания объясняется рядом обстоятельств. Во-первых, потребление наркотиков наиболее пагубно сказывается на молодом, неокрепшем организме; во-вторых, приобщение молодежи к употреблению наркотиков неизбежно сдерживает, тормозит процесс социализации. Ряд современных авторов (З.И.Болотова, Ю.А.Мануйленко, И.Б.Стрельчук) исследуют влияние алкоголя на организм молодежи. Они убедительно доказывают, что наркотики оказывают пагубное влияние на развивающийся организм молодого человека. В частности, ряд авторов – М.К.Голынская, Н.Г.Клепиков – отмечают деградацию интеллектуальной активности молодежи под действием наркотиков.

В процессе формирования наркомании как особого заболевания и особого психологического состояния человека Д.В.Колесов выделяет три стадии: первая – разрушение антиалкогольных барьеров; вторая – формирование личности наркотического типа; третья – оскудение и деградация личности. И.П.Короленко, В.Е.Завьялов излагают данные по проблеме алкоголизма с точки зрения личностного подхода. Они анализируют индивидуально-психологические аспекты и условия воспитания личности, повышающие риск развития и алкогольной мотивации.

Специфические возможности семьи, определяющие ее роль и место в формировании личности обучающегося, отмечаются А.Г.Харчевым. Многие авторы – Г.П.Ураков, В.М.Левин, П.М.Левицкий, В.С.Язловецкий, обосновывая пагубное влияние наркотиков на организм человека, подчеркивали необходимость антинаркотического воспитания в семье. Однако их труды не дают системы антинаркотического воспитания, в которой рационально сочетались бы звенья этой работы в их взаимосвязи, где успешно реализовывался бы принцип единства обучения и воспитания, обеспечивая непрерывность этого процесса, его последовательность и преемственность.

Анализ деятельности образовательных учреждений показывает, что системный подход к планированию антиалкогольного воспитания осуществляется не в полной мере. Изучение состояния антиалкогольного воспитания свидетельствует о том, что, например, в школах республики далеко не полностью используются возможности антиалкогольной работы, что эффективность этой деятельности еще очень низка.

В настоящее время позитивные сдвиги антинаркотического воспитания молодежи не могут определяться благими намерениями учителей, какими бы высокими целями эти намерения ни диктовались. Традиционные меры воздействия оказываются неэффективными. Нужны новые подходы к организации антиалкогольного воспитания подростков. Статистические данные показывают следующее:

- учебный процесс в антинаркотическом воспитании молодежи используется незначительно;

- во внеклассной работе воспитатели ограничиваются соответствующими мероприятиями лишь эпизодически;

- не наблюдается тесного сотрудничества родителей, специалистов-профессионалов с педагогами, что является тормозом для антинаркотического воспитания молодежи.

Таблица 1

**Модель полипрофессиональной организации антинаркотического воспитания
обучающейся молодежи (сокращенный вариант)**

Аспекты антинаркотического воспитания	Содержание антинаркотического воспитания	Формы и методы антинаркотического воспитания в учебное и внеучебное время
1. Организационно-педагогический	Организация жизнедеятельности обучающейся молодежи, обеспечивающая утверждение здорового образа жизни. Взаимодействие педагогов с родителями, с медицинскими работниками, с психологом, с полицией	Система совместных мероприятий образовательных учреждений и семьи, направленных на полноценную занятость обучающейся молодежи в свободное время Медицинские осмотры, медицинское просвещение молодежи. Диагностика психического состояния молодежи Организация встреч с представителями полиции Беседы, лекции, диспуты, консультации
2. Физиологический	Раскрытие влияния наркотиков на организм человека и его дееспособность	Беседы, лекции. Проведение опытов, демонстрация видео, аудио
3. Медицинский	Формирование у обучающейся молодежи представления о причинах заболеваний, вызываемых употреблением наркотиков	Беседы, лекции, консультации врача, медсестры и др. медицинских работников
4. Психологический	Раскрытие механизма приобщения к наркотику и его влияния на развитие психики человека	Беседы, консультации, диагностирование психолога
5. Социально-экономический	Раскрытие механизмов отрицательного влияния алкоголя на профессионально-трудовую деятельность людей	Беседы, дискуссии, диспуты, круглые столы с участием экономиста, инженера, социолога
6. Правовой	Разъяснение правовых норм, предусматривающих юридическую ответственность за употребление наркотиков	Беседы, лекции, консультации медиков, автоинспекторов, юристов
7. Нравственный	Раскрытие нравственных сторон и принципов здорового образа жизни и его истоки в моральных нормах	Диспуты, дискуссии, деловые игры
8. Эстетический	Раскрытие эстетических норм здорового образа жизни	Конференции, литературные вечера, диспуты, дидактические спектакли

Совершенно очевидно, что одними педагогическими средствами проблему эту не решить. Наркомания затрагивает все стороны личности обучающегося. Отсюда вытекает идея полипрофессиональной организации антинаркотического воспитания в образовательных учреждениях, которая обеспечивает кооперированный подход к этому процессу.

Сущность нашего подхода заключается в следующем. Поскольку антинаркотическое воспитание опирается на систему знаний о человеке и закономерностях его развития и формирования, которые даются различными науками (философией, социологией, биологией, психологией, медицинской, юриспруденцией, педагогикой), – то это значит, что требуется привлечение спе-

циалистов по всем отраслям научного знания, объясняющих пути предупреждения наркомании. В контексте этого предлагается полипрофессиональный подход к организации антинаркотического воспитания, согласно которому активными и неперенными участниками данного процесса вместе с педагогом являются психолог, врач, биолог, физиолог, библиотечарь, юрист, экономист, социолог. В соответствии с данной концепцией произведен отбор содержания компонентов антинаркотического воспитания, его структура, которая определяется возможностями специалистов различных областей научных знаний по «выработке иммунитета» к употреблению наркотиков.

В ходе эксперимента поэтапно реализовалась система антинаркотического воспитания:

1-й этап – воздействие на сознание обучающихся и их родителей;

2-й этап – формирование мотивации практической реализации усвоенных знаний о наркотиках;

3-й этап – выработка умений и привычек антинаркотического поведения.

Эксперимент подтвердил, что реализация на практике разработанной модели полипрофессиональной организации антинаркотического воспитания позволяет повысить уровень воспитанности молодежи. Анализ полученных данных позволил проследить в динамике изменение уровней антинаркотической воспитанности молодежи. Так, высокий и средний уровни увеличились с 26,4% и 58,8% до 32,3% и 61,7%, а низкий и самый низкий уменьшился с 8,8% и 6% до 6% и 2% у городских подростков, за счет роста высокого уровня и снижения самого низкого уровня воспитанности.

В ходе формирующего эксперимента у обучающихся изменился мотив деятельности, преобладающим стал мотив познавательного интереса и осознания здорового образа жизни. Количественные показатели свидетельствуют о качественных изменениях в сознании и поведении обучающихся. Полипрофессиональный

подход в антинаркотическом воспитании молодежи стал фактором, который способствует формированию у них необходимой ориентировочной основы поведения, т.е. здорового образа жизни, а также собственными силами, без содействия внешних сил, путем самостоятельных занятий и упражнений работать над своим физическим развитием. Эту сознательную деятельность человека называют саморазвитием. Саморазвитие личности – внутреннее, необходимое, качественное изменение личностного потенциала, определяемое противоречиями процесса самореализации человека.

Итак, мы можем сделать вывод по результатам проведенного исследования: антинаркотическое воспитание обучающихся можно улучшить, если вместо традиционного фрагментарного применить полипрофессиональный подход, предлагающий использование потенциала всех современных наук о человеке и специалистов по формированию здорового образа жизни молодежи и утверждению его антинаркотической направленности.

Базой для создания повышения эффективности антинаркотического воспитания является:

- привлечение всех специалистов, частных к областям знаний о человеке, о закономерностях и путях формирования антинаркотического поведения молодежи;

- взаимодействие всех участников воспитательного процесса на началах сотрудничества и комплексное выполнение ими воспитательных функций;

- использование в процессе антинаркотического воспитания молодежи форм и методов, обеспечивающих активизацию молодежи в утверждении здорового образа жизни и постоянной работе над своим физическим развитием.

Сложность и актуальность проблемы антинаркотического воспитания молодежи обуславливает необходимость ее дальнейшей разработки. Особого внимания заслуживают вопросы, относящиеся к определению содержания и использованию

различных средств антинаркотического воспитания молодежи разного возраста, а также рассмотрение возможностей новых вариантов согласования антинаркотического воспитания молодежи.

Литература

1. Андреев, В.И. Педагогика: учебный курс для творческого саморазвития / В.И. Андреев. —

2-е изд. — Казань: Центр инновационных технологий, 2000.

2. Нигматов, З.Г. Гуманистические основы педагогики: учеб. пособие / З.Г. Нигматов. — М.: Высшая школа, 2004.

3. Основы здоровья / под. ред. Ф.Г. Ситдикова. — Казань: КГПУ, 2000.

4. Хузиахметов, А.Н. Воспитание личности школьника / А.Н. Хузиахметов. — Казань: Матбугат йорты, 1999. ■

УДК 37.013.21

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ЛИДЕРСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ У СТАРШИХ ПОДРОСТКОВ

Ю.Ю. Рябышева, Р.А. Валеева

Аннотация

В статье раскрываются особенности развития лидерских способностей старших подростков; рассматривается роль школы в воспитании лидерских качеств; определяется социальная значимость для современного российского общества проблемы развития лидерских качеств.

Ключевые слова: лидерство, старший подросток, воспитание.

Abstract

The article describes the leadership skills in senior teenagers, as well as peculiarities of their development, examines the role of schools in leadership education, the issues of leadership building and the social meaning of leadership for the modern Russian society.

Index terms: leadership, senior teenager, education.

Современному российскому обществу в условиях жесткого экономического кризиса необходимо формирование личности абсолютно нового типа, сочетающей в себе такие качества, как незаурядность, активность, решительность, инициативность, энергичность. Именно поэтому стали актуальны сегодня понятия «лидер», «лидерство», «лидерские способности».

Изучение проблемы инициативности личности также имеет давнюю научную традицию (Я.А. Коменский, К.Д. Ушинский и др.). До 1917 г. проблема лидерства не разрабатывалась в отечественной науке. Взамен в религиозно-идеалистическом плане исследовалась проблема влияния одной личности на другую. Первые исследования лидерства, называемого тер-

мином «вожачество», появились в начале 20-х гг. XX в. Было установлено положительное воздействие авторитета старшего ребенка на группу (Е.А. Аркин); доказано влияние более умного и информированного члена коллектива (А.С. Залужный); выявлены организаторские качества, необходимые лидеру — общественная активность, твердость характера и др. (А.С. Макаренко) [12]. По мнению отечественного психолога и педагога 20-30-х гг. XX в. Е.А. Аркина, инициатива является важнейшим качеством ребенка-лидера, способствующим объединению детей в совместной деятельности. Инициатива содействует формированию ответственности и способности принимать на себя обязательства (А.С. Макаренко) [3].

В трудах отечественных педагогов первой половины XX в. особое место занимает изучение активности личности, а в большей степени, использование технологий, стимулирующих и развивающих активность. В основном это труды представителей концепции свободного воспитания (К.Н. Вентцель, А.У. Зеленко, И.И. Горбунов-Посадов, Л.Н. Толстой, Н.В. Чехов и др.). По мнению ученых, при свободном выборе учащимися занятий, форм внеурочной деятельности и т.д. возможно формирование и развитие познавательной активности учащихся.

Во второй половине XX в. для формирования активности личности обращались к различным воспитательным технологиям, среди которых одним из действенных и эффективных институтов воспитания социальной активности личности было признано самоуправление, основанное на общественной активности школьников (И.П. Иванов). Исследователи отмечали зависимость мер педагогического воздействия в развитии активности от индивидуальных особенностей школьников, их интересов и увлечений (И.А. Филиппова, М.И. Шилова и др.). Активность в поведенческой сфере выражается в таком свойстве личности, как инициативность. В этот период впервые были рассмотрены вопросы психологии организаторской деятельности и личности организатора, лидера (А.Г. Ковалев, В.Н. Мясищев). В рамках исследования проблем личности и коллектива изучались вопросы лидерских способностей и выбора членами группы лидера (П.П. Блонский, Т.Н. Мальковская, А.Л. Уманский и др.). По мнению Н.С. Жеребовой, лидером становится наиболее инициативная, активная и опытная личность, которая целенаправленно стремится стать лидером. Одновременно Т.Н. Мальковская доказала, что лидер одной группы не обязательно станет лидером другой группы. В исследовании А.Л. Уманского также отмечено, что имеющиеся от рождения лидерские задатки не обеспечивают обязательного формирования из ребенка лидера. Для этого необходимо ре-

ализовать имеющиеся у него возможности. В исследованиях этого периода изучался вопрос зависимости процесса становления лидера от его отношений с членами группы (В.И. Зацепин и др.); была установлена взаимосвязь между ценностями группы и ценностями потенциального лидера (Н.С. Жеребова); уровнем развития коллектива и ролью лидера (Т.Н. Мальковская); уровнем развития коллектива и количеством лидеров в группе (Л.И. Уманский).

Л.И. Уманским было также доказано, что потребность в организаторской деятельности и сама организаторская деятельность порождают лидерство в различных сферах групповой жизнедеятельности. При этом было отмечено, что лидерство далеко не исчерпывается функцией организаторской деятельности. Оно значительно шире [66]. Следует различать понятия «лидерство» как характеристику определенного типа отношений (от англ. *to lead* – вести) и «лидер» (от англ. *leader* – ведущий, руководитель). Отсюда дословный перевод двух этих понятий: лидер – человек ведущий, руководитель группы; лидерство (*leadership*) – руководство. Следовательно, лидер – это идущий впереди, ведущий. Лидер – основная составляющая группы, человек, обладающий очень высоким и авторитетным личным статусом, способный оказывать сильное влияние на поведение и мнение окружающих, членов какого-либо сообщества или организации и выполняющий комплекс функций. Т.Н. Мальковская подчеркивает, что лидер – это субъект деятельности, способный управлять не только своими эмоциями и чувствами, но и взять на себя необходимую ответственность в принятии решения, ответственность за поступки других людей, человек, который готов помочь людям определиться в большом количестве информации и найти оптимальные варианты решения возникающих проблем [8].

А.Л. Уманский считает, что лидер – это такая личность, за которой все остальные члены группы готовы признать право брать

на себя такие ответственные решения, которые затрагивают их интересы и определяют направление и характер деятельности всей группы [11]. Одна из самых важных характеристик лидера – избирательность, которой ее наделяют члены группы. Лидера выделяют среди всех по определенным признакам, подлежащим психологическому изучению. Экспериментально доказано, что в основе данного выбора важную роль играет уровень развития группы. Чем выше уровень развития в группе, тем сильнее межличностные отношения в ней зависят от содержания и ценностей совместной социальной деятельностью, тем более вероятно и очевидно, что стабилизация и появление лидера происходят как реализация именно таких отношений.

По сути своей лидер – это наиболее значимое для группы лицо в отношении совместной деятельности, так называемый общий для группы член межличностных взаимоотношений, оказывающий влияние на эффективность ее деятельности [12]. Если рассматривать именно психологическую характеристику личности в коллективе, то ценностные ориентации лидера характеризуются прогрессивностью, демократизмом и гуманностью. Независимо от того, имеет ли лидер официальную власть, группа наделяет его авторитетом или теми или иными атрибутами, т.е. признает за ним право оценивать особозначимые обстоятельства совместной деятельности, а также принимать решения, которые становятся определяющими для всей группы [12, с.90].

Лидерство – это один из механизмов, способствующих интеграции групповой деятельности, когда личность направляет действия всей группы, объединяет, которая принимает, ожидает и поддерживает его действия. Частично перекликаясь с понятиями «управление» и «руководство», лидерство характеризует также и специфическую форму отношений в группе или организации. М.С.Балунова определяет лидерские качества как психологическую

характеристику личности, выполняющую «функцию ориентира в определении направленности сознания и поведения, которые проявляются в общественно значимых делах и поступках личности» [7, с.46].

Стремительно меняющиеся условия жизни в современном мире требуют от выпускника школы сформированных жизненных умений и навыков: способность к самоанализу и готовность к самоконтролю, умение распределять свое время и силы, стремление к постоянному развитию и саморазвитию, ориентированность на творческий подход в решении проблем. Если молодой человек хочет быть успешным в этом мире, он должен развивать в себе лидерские и организаторские качества, должен нести ответственность за свои поступки. В процессе становления лидера имеют значение, как биологические факторы и индивидуальные психологические особенности, так и характеристики социальной среды, в которой он развивается. В связи с тем, что лидерство – это одна из форм общественной активности личности в группе, вне реальной деятельности, без общения с социумом и непосредственным контактом появление лидера невозможно.

Старший школьный возраст – такой период в развитии ребенка, который соответствует переходу от подросткового возраста к самостоятельной жизни. Психологический критерий «вхождения» в старший школьный возраст связан с изменением отношения самого подростка к будущему, с кардинальной сменой его внутренней позиции. Если подросток смотрит на будущее с позиции настоящего, то юноша смотрит на настоящее с позиции будущего. Обращенность в будущее, построение жизненных планов и перспектив – «аффективный центр» жизни юноши [10]. В старшем школьном возрасте подвергается постоянному испытанию чувство бесконечности своего «Я», преемственности во времени. Оптимальный вариант личностного развития предполагает неполную преемственность прошлого, настоящего и

будущего «Я» в сочетании с продуктивным изменением и разрешением неких смысловых противоречий. В тех ситуациях, когда процесс взросления проходит в кризисных формах, динамика «Я» принимает другие формы [2]. Под воздействием социума у старшеклассников наряду с качествами, присущими лидеру, развиваются знания о лидерстве, умения и навыки действовать согласно требованиям, предъявляемым к руководящему лицу. Данные характеристики приобретаются эмпирическим образом: в результате воздействия окружающими и взаимодействия с ними, с развитием «Я-концепции». Он наиболее близок ретро-инновационным (или, если можно, ретроспективным) традициям школы. Данный подход основан на изучении развития лидерских способностей в детской среде и принимает во внимание известные в педагогике методы и приемы развития умений и навыков. Лидерскими качествами обладают многие, но широта реализации данного качества варьируется от небольшой группы до значительного количества людей, объединенных некими интересами или потребностями. Максимальная широта проявления лидерских качеств реализована в процессе управления государством. Под лидерскими качествами традиционно понимаются открытость, восприимчивость к нововведениям, решительность, ответственность, инициативность, требовательность к себе и т.д.

Перечисленные выше качества являются универсальными для лидера. Современная психолого-педагогическая литература часто затрагивает вопрос, касающийся путей развития лидерского потенциала личности на разных возрастных этапах. В настоящее время выделяют следующие теории на поднятую проблему. Согласно первой концепции, лидерство определяется как врожденная способность, а не вырабатываемая со временем в результате длительных усилий. Вторая точка зрения в качестве основного фактора развития лидерских способностей выделяет влия-

ние окружающей среды (условия жизни и характер воспитания), тем самым нивелируя природный (врожденный) потенциал ребенка. Данная гипотеза предполагает в первую очередь создание определенной ситуации, в условиях которой ребенок впервые должен был бы пережить соответствующее данной черте психологическое состояние, затем закрепить его, сделав пережитое устойчивой чертой личности ребенка [8]. Таким образом, именно потребность в лидерстве активизирует развитие лидерского потенциала старшеклассника, что в свою очередь требует создания определенных условий, способствующих проявлению его активности.

В настоящее время проблема воспитания и формирования лидера считаются наиболее актуальной в связи с тем, что существование детского коллектива априорно невозможно при отсутствии лидера. Следует отметить, что современные исследования возвращают понятию «активная гражданская позиция» его искомое значение. Реализация упомянутой выше позиции и представляет собой проявление лидерских качеств личности, основной предпосылкой которых является создание необходимых для развития инициативы и лидерских способностей старшеклассников условий, что непременно должно найти свое отражение в организации жизнедеятельности коллектива. Очевидным является тот факт, что в данном случае в качестве ведущего педагогического средства выступает детское самоуправление, а органы детского самоуправления представляют собой форму пространства, специально созданного для развития и закрепления анализируемых навыков [5, с.29].

Как известно, в юношеском возрасте у молодого человека появляется потребность в сотрудничестве с людьми, в укреплении связей со своей социальной группой, в проявлении чувства единства. Участие в жизнедеятельности коллектива готовит старшеклассников к выполнению обязанностей, возложенных обществом

и направленных на решение общественно значимых задач, помогает в жизненном самоопределении. Одна из функций учебного самоуправления – подготовка к будущей жизнедеятельности в обществе, в котором человеку важно уметь не только подчиняться, но и управлять. Происходит приобретение старшеклассником ряда знаний, умений и навыков, прежде всего, в управленческой деятельности [4]. В реализации методов развития лидерских качеств есть возможность для взаимодействия и педагогического коллектива, и психологической службы:

- обучение приёмам выступлений на публике, что может происходить и на уроке, и на психологическом тренинге;
- развитие коммуникативно-организаторских способностей и навыков самоуправления;
- формирование социальной компетенции учащихся;
- понимание самими детьми «образа Я», знание своих достоинств и недостатков [2].

Какие условия важны для развития и формирования лидерских качеств? Естественно, многое зависит от стиля отношений, складывающегося в группе. Достаточно ли доброжелательная атмосфера в классе, помогут ли товарищу при неудаче – от этого зависит, будет ли ребенок пытаться проявить себя. Морально-психологический климат в группе зависит в первую очередь от нравственных ценностей, принятых в семье ребенка, от того примера поведения и реагирования, который подадут ему взрослые – родители и педагоги. Задача педагога – создавать такие ситуации, которые способствуют максимальному проявлению лидерского потенциала. Если не распределить правильно обязанности в классе среди детей-лидеров с учетом их особенностей, то, во-первых, не будут развиваться и совершенствоваться их лидерские качества, навыки и способности, а во-вторых, они будут продолжать борьбу за лидерство между собой, а остальная часть группы бу-

дет выступать в роли пассивных наблюдателей.

Таким образом, основная идея педагогической деятельности сегодня – это создание условий для развития активной гражданской позиции и актуализации лидерского опыта старшеклассников в совместно организованной социально значимой деятельности [9]. Воспитание отличается разнообразием видов деятельности, которая предлагается старшеклассникам для проявления своих лидерских качеств на основе учета возрастных особенностей и потребностей старшеклассников в самореализации. Важную педагогическую роль целей в методике воспитания лидеров в юношеском коллективе можно понять с позиции теории опережающего отражения действительности. Согласно этой теории, каждый старшеклассник строит планы на будущее, стремится к росту и достижению все новых и новых успехов. Это стимулирует его деятельность, наполняет жизнь радостью достигаемых успехов [13, с.39].

Способность человека быть лидером во многом зависит от развитости у него организаторских и коммуникативных качеств. Характерологическими качествами настоящего лидера, как отмечают Е. Жариков, Е. Крушельницкий [1], являются: воля, способность преодолевать препятствия на пути к цели; настойчивость, умение разумно рисковать; терпеливость, готовность долго и хорошо выполнять однообразную, неинтересную работу; инициативность и предпочтение работать без мелочной опеки; независимость; психическая устойчивость; рациональность; хорошая адаптивность к новым условиям и требованиям; самокритичность, трезвая оценка не только своих успехов, но и неудач; требовательность к себе и другим, умение спросить отчет за порученную работу; критичность, способность видеть в заманчивых предложениях слабые стороны; надежность, умение держать слово; выносливость, способность работать даже в условиях перегрузок; восприимчивость

к новому, склонность решать нетрадиционные задачи оригинальными методами; стрессоустойчивость, самообладание и работоспособность в экстремальной ситуации; оптимистичность; решительность, способность самостоятельно и своевременно принимать решения, в критических ситуациях брать ответственность на себя; способность менять стиль поведения в зависимости от условий.

Формирование лидеров – это не стихийный процесс, его можно и нужно организовать в процессе обучения и воспитания. Важно, чтобы сегодняшние юноши и девушки, будущие лидеры XXI века, которые станут управлять государством на различных уровнях, владели демократической культурой личности, формами эффективной организации и управления, разрешения конфликтов, умением общаться и другими качествами, необходимыми для успешного развития общества и государства.

Литература

1. Алифанов, С.А. Основные направления анализа лидерства / С.А. Алифанов // Вопросы психологии. – 1991. – № 3. – С. 90-98.
2. Божович, Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. (Психологическое исследование) / Л.И. Божович. – М.: Просвещение, 1968. – 464 с.
3. Васильков, Ю.В. Социальная педагогика / Ю.В. Васильков, Т.А. Василькова. – М.: Просвещение, 1999. – 329 с.
4. Вульф, Б. Ребячий лидер – кто он? Подумаем вместе / Б. Вульф // Воспитание школьников. – 1991. – № 1. – С. 32-34.
5. Гинзбург, М.Р. Путь к себе / М.Р. Гинзбург. – М.: Педагогика, 1991. – 160 с.
6. Емельянова, М. Воспитание ребенка-лидера / М. Емельянова // Воспитание школьников. – 2006. – № 5. – С. 23-25.
7. Ершов, А.А. Личность и коллектив / А.А. Ершов. – Л.: Знание, 1976. – 217 с.
8. Зубанова, Л.Б. Сущность лидерства и возможность формирования его потенциала / Л.Б. Зубанова // Педагогическая наука и образование. – 2007. – № 2. – С. 53-57.
9. Козырева, А.Ю. Лекции по педагогике и психологии творчества / А.Ю. Козырева. – Пенза: НМЦ, 1994. – 344 с.
10. Кон, И.С. Психология ранней юности / И.С. Кон. – М.: Педагогика, 1989. – 219 с.
11. Кретов, Б.И. Типология лидерства / Б.И. Кретов // Социально-гуманистические знания. – 2000. – № 3. – С. 73-78.
12. Кузякин, А.П. Что такое лидер и лидерство? / А.П. Кузякин // Образование. – 2000. – № 4. – С. 89-99.
13. Лутошкин, А.Н. Как вести за собой / А.Н. Лутошкин. – М.: Просвещение, 1978. – 159 с. ■

УДК 159.922 (045)

МЕТАИНДИВИДУАЛЬНЫЙ ЭФФЕКТ КОММУНИКАТИВНОЙ АКТИВНОСТИ УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ

С.А. Васюра

Аннотация

В статье представлены отдельные положения авторской концепции коммуникативной активности человека, приведены результаты эмпирического исследования метаиндивидуального эффекта коммуникативной активности учителей начальных классов. Установлено, что ученики учителей с высоким и низким уровнем коммуникативной активности отличаются по выраженности свойств личности, проявляющихся в общении. Коммуникативные свойства личности более развиты у учеников учителей с высокой коммуникативной активностью.

Ключевые слова: индивидуальность, метаиндивидуальность, метаиндивидуальный эффект, коммуникативная активность.

Abstract

The article elaborates on the particular details of the author's concept of communicative activity as revealed in the outcomes of empiric research of the meta-individual effect of primary school teachers' communicative activity. It has been found that students whose teachers have high level of communicative activity differ from those who are taught by the teachers with low communicative activity. Predictably, communicative skills are more developed in students who have been taught by teachers with high communicative activity.

Index terms: individuality, meta-individuality, meta-individual effect, communicative activity.

В современных условиях гуманизации образования актуальной задачей является развитие личности, индивидуальности учащегося. В настоящее время все большее внимание исследователей уделяется такому аспекту этой проблемы, как метаиндивидуальность педагога, то есть особенностей его индивидуальности, которые проявляются в индивидуальности учеников или учебных групп. Индивидуальность педагога оказывает огромное влияние на развитие личности и индивидуальности учащегося, однако в современной психологической науке вопрос о метаэффекте индивидуальности учителя начальных классов мало изучен. Тем самым возникает противоречие между необходимостью исследовать метаиндивидуальность как психологический феномен, метаэффекты как ее проявления и фактическим уровнем разработанности этой проблемы в психологии.

Понятие «метаиндивидуальность» (от греч. *meta* – сверх, после) разрабатывалось

в трудах А.В.Петровского, В.С.Мерлина. Сущностные аспекты метаиндивидуальности раскрываются в концепции персонализации А.В.Петровского [12], теории интегральной индивидуальности В.С.Мерлина [10], теории метаиндивидуального мира Л.Я.Дорфмана [6]. Метаиндивидуальность в этих работах рассматривается как психологическая характеристика отношений людей к конкретному человеку, к его индивидуальности, и как влияние индивидуальности человека на сознание и деятельность других людей.

В концепции персонализации подчеркивается, что личность можно рассматривать как способность индивида «обуславливать изменения значимых аспектов индивидуальности других людей, быть субъектом преобразования поведения и сознания окружающих через свою представленность в них» [12, с.20]. Лежащий в основе концепции персонализации принцип отраженной субъектности, исходит из положения об активной идеальной представленности одно-

го человека в жизненной ситуации другого. Персонализация одного индивида в другом представляет собой влияние, осуществляющееся в межличностном взаимодействии, благодаря наличию у его субъекта ярких, уникальных личностных характеристик. Влияние осуществляется индивидом посредством трансляции окружающим людям не освоенных ими образцов активности, в которых объективируются его личностные характеристики [7]. Не каждое взаимодействие отличается активными метаиндивидуальными процессами, а только такое, в котором субъект воздействия референтен, аттрактивен, делегирован властью по отношению к объекту воздействия.

Понятие метаиндивидуальность как обобщенная интегральная характеристика впервые появилось в работе В.С.Мерлина «Очерк теории интегральной индивидуальности» и рассматривалось как продолжение или альтернатива понятию интраиндивидуальности. В основе концепции В.С.Мерлина лежат принципы общей теории систем. Интегральная индивидуальность человека – это большая саморегулируемая система, состоящая из относительно замкнутых иерархических уровней, соответствующих разным ступеням развития материи биохимического, общесоматического, нейродинамического, личностного, социально-психологического. Интегральная индивидуальность представляет собой «особый, выражающий индивидуальное своеобразие характер связей между всеми свойствами человека» [10, с.19]. В.С.Мерлин применяет понятия интраиндивидуальность и метаиндивидуальность, фиксируя в первом систему индивидуальных свойств организма и систему индивидуальных психических свойств, а во втором – систему социально-психологических индивидуальных свойств. Интраиндивидуальность определяется наследственными предпосылками и историей жизни человека, а метаиндивидуальность детерминирована как интраиндивидуальностью, так и характером социальных групп, членом которых является человек.

Исследованию различных проявлений метаиндивидуальности посвящены работы представителей психологической школы, основанной В.С.Мерлиным – С.В.Субботина [13], Т.И.Марголиной [9], В.Ю.Хотинца [14], А.Г.Исмагиловой [8], И.В.Долгополовой [5] и др. В этих работах в качестве характеристик метаиндивидуальности изучались устойчивость к психическому стрессу, конфликтность, этническое самосознание, общая активность, стиль педагогического общения и стиль деятельности учителя.

В настоящем исследовании в качестве метаиндивидуальной характеристики рассматривается коммуникативная активность учителя. Теоретико-методологической основой исследования выступили концепции метаиндивидуальности В.С.Мерлина и А.В.Петровского, которые, по мнению Б.А.Вяткина, не только не противоречат друг другу, но и дают полную картину механизмов и феноменологии метаиндивидуальности [4]. Метаиндивидуальность может рассматриваться как психологическая характеристика отношений людей к данной конкретной индивидуальности (В.С.Мерлин, 1986) и как те реальные изменения, которые индивидуальность производит в других людях (А.В.Петровский, 1987). Таким образом, метаиндивидуальность, с одной стороны, принадлежит конкретной индивидуальности, и в то же время окружающим ее людям, так как ее особенности приписываются индивидуальности, но идеально представлены не в ее сознании, а в сознании других людей. С другой стороны, под метаиндивидуальностью следует понимать те вклады, которые производит индивидуальность данного человека в других людей, осуществляя реальные изменения в их личности, сознании и поведении. Их обозначают как метаэффекты интегральной индивидуальности [1]. Выделяют две формы метаэффектов: метаиндивидуальное свойство и метаиндивидуальная характеристика. Первым понятием обозначают какое-либо личностное образование учителя, например, ак-

кратность, которое перцептируется его учениками, но не обязательно оказывает влияние на их индивидуальность. Второе понятие используется для тех психологических образований учителя, которые обуславливаются свойствами его интегральной индивидуальности и оказывают влияние на индивидуальность его воспитанников [4]. В настоящем исследовании коммуникативная активность учителя рассматривается как метахарактеристика.

Основой изучения метаиндивидуального эффекта коммуникативной активности послужила концепция коммуникативной активности С.А.Васюра, определяющая психологическое содержание коммуникативной активности, ее структуру и функции, проявляющиеся, в том числе и на метаиндивидуальном уровне. Основой работы послужили также теоретико-эмпирические исследования представителей пермской психологической школы, выполненные под руководством Б.А.Вяткина.

Коммуникативная активность рассматривается нами как свойство интегральной индивидуальности человека, определяющее меру взаимодействия с другими людьми – партнерами по общению, исходящего от него, по его собственной инициативе [2]. Коммуникативная активность является образованием, которое не сводится к сумме составляющих ее компонентов. Высокий уровень ее развития представляет собой определенный способ самоорганизации индивидуально-психологических свойств, который позволяет инициировать, строить и регулировать взаимодействие с другими людьми. Коммуникативная активность связана с организацией общения в контексте жизни в целом и с самоорганизацией системы интегральной индивидуальности человека, тем самым, выступая в качестве общего ресурса индивидуальности, определяющего его общение в жизненном или метаиндивидуальном мире.

В структуру коммуникативной активности входят две подсистемы – подсистема индивидуально-психологических свойств,

определяющая проявления активности человека в общении, то есть интраиндивидуальная подсистема, и подсистема, существующая, реализующаяся в междисциплинарном пространстве, в реальных социальных контактах с партнерами по общению, то есть интериндивидуальная подсистема. Интраиндивидуальная подсистема коммуникативной активности – это единство динамических, эмоциональных, регулятивных, мотивационных, когнитивных, продуктивных и рефлексивно-оценочных компонентов активности. Интериндивидуальная подсистема – система коммуникативной экспансивности, проявляющаяся в социальных контактах, в социальном бытии человека. Эта подсистема рассматривается нами как система, реализующая функции человека как субъекта общения: информационно-коммуникативную, аффективно-коммуникативную, регулятивно-коммуникативную.

Цель исследования заключалась в выявлении метаиндивидуальных эффектов коммуникативной активности учителя начальных классов. Задачи:

1. Изучить коммуникативную активность учителей и выявить полярные по уровню развития коммуникативной активности выборки.

2. Определить личностные особенности учащихся учителей с высоким и низким уровнем развития коммуникативной активности, провести сравнительный анализ свойств личности учащихся учителей, составляющих полярные выборки.

3. Выявить особенности личности учащихся учителей с высокой и низкой активностью с учетом пола школьников.

Метаиндивидуальный эффект коммуникативной активности изучался на выборке учителей начальных классов общеобразовательных школ (31 чел.) и их учеников – учащихся 3-4 классов (291 чел.). Учителя имеют высшее образование и стаж педагогической деятельности 15-20 лет. У учителей показатели интраиндивидуальной подсистемы коммуникативной активности диагностировались с помощью методики

«Тест суждений» А.И.Крупнова, а показатели интериндивидуальной подсистемы – с помощью модифицированного варианта внешнегрупповой референтометрии. У учащихся определялись свойства личности с помощью детского варианта опросника Кеттелла [11]. Методы обработки эмпирических данных: описательная статистика, кластерный анализ, t-критерий Стьюдента, корреляционный анализ. При обработке данных использовался пакет математической статистики SPSS.

С помощью процедуры кластерного иерархического анализа показателей коммуникативной активности выборка учителей разделена на три группы: с высокой (8 чел.), средней (14 чел.) и низкой (9 чел.) коммуникативной активностью. В качестве переменных для кластеризации учителей были выбраны гармонические характеристики коммуникативной активности, выявляемые по методике А.И.Крупнова: эргичность, стеничность, интернальность, социоцентричность, осмысленность, предметность. Таким образом, выделенные группы учителей отличаются по выраженности стремления к общению, инициативности в завязывании знакомств, стенических эмоций в ходе общения, активного типа саморегуляции общительности, социоцентрических мотивов (желания оказать внимание и проявлять заботу о других людях, содействовать решению проблем группы), по степени осмысленности основных признаков активности в общении и ее проявлений в предметно-деятельностной сфере. Груп-

пы учителей отличаются также по показателям коммуникативной экспансивности, т.е. высокой коммуникативной активности соответствует широкий круг социальных контактов, а низкой – узкий круг.

Далее проведен сравнительный анализ показателей свойств личности учеников «высокоактивных» (n=137, 60 мальчиков и 77 девочек) и «низкоактивных» учителей (n=154, 78 мальчиков и 76 девочек) с помощью t-критерия Стьюдента (табл. 1).

Учащиеся «высокоактивных» учителей и учащиеся «низкоактивных» учителей достоверно отличаются по фактору А (сердечность-обособленность), фактору Е (доминантность-конформность), фактору Н (робость-смелость) и фактору I (жесткость-мягкосердечие). У первых школьников более выражены общительность, доминантность, мягкость и смелость. Учащиеся «низкоактивных» учителей менее общительны, конформны, более жестки и реалистичны, менее смелы. Отметим, что личностные свойства, в выраженности которых установлены различия между учащимися «высокоактивных» и «низкоактивных» учителей, проявляются в общении.

Корреляционный анализ показал, что характер взаимосвязей между личностными свойствами учащихся «высокоактивных» учителей и «низкоактивных» учителей отличается специфическими особенностями. У учеников «высокоактивных» учителей выявлены следующие связи: связь общительности (фактор А) с тактичностью (фактор D) ($p \leq 0,01$) и невоз-

Таблица 1

Различия средних показателей свойств личности учащихся учителей с низким и высоким уровнем коммуникативной активности

Показатели свойств личности	Ученики учителей с низкой КА	Ученики учителей с высокой КА	Достоверность различий	
			T	P
Фактор А	5,18	6,56	-5,77	0,001
Фактор Е	4,00	4,91	-3,67	0,001
Фактор Н	5,18	5,92	-2,85	0,005
Фактор I	5,34	6,10	-2,29	0,004

мутимостью (фактор Q4) ($p \leq 0,01$), связь смелости (фактор Н) с невозмутимостью (фактор Q4) ($p \leq 0,05$). Данные свойства личности школьников образуют такие взаимосвязи, которые обеспечивают легкость социальных контактов, успешность общения. У учащихся «низкоактивных» учителей установлены иные связи: связь общительности (фактор А) с жесткостью (фактор I) ($p \leq 0,01$), связь конформности (фактор Е) с контролем поведения (фактор Q3) ($p \leq 0,05$), связь жесткости (фактор I) с самоуверенностью (фактор О) ($p \leq 0,01$) и контролем поведения (фактор Q3) ($p \leq 0,01$). Следует отметить, учитывая выраженность этих свойств личности, что их взаимосвязи не способствуют успешному коммуникативному взаимодействию учащихся.

Таким образом, результаты сравнительного и корреляционного анализа, свидетельствуют о том, что индивидуальность учителя посредством коммуникативной активности при высоком уровне ее развития, продолжает себя в своих учениках, преобразует их личность, их коммуникативные свойства. Это идеальная представленность одного человека в других, его «инобытие». Далее анализ различий личностных

свойств учащихся учителей с полярными уровнями развития коммуникативной активности проводился с учетом пола школьников (табл. 2, 3).

Результаты исследования свидетельствуют о том, что метаиндивидуальный эффект коммуникативной активности учителей зависит от пола учащегося. Таким образом, влияние коммуникативной активности учителя на личность учащегося обуславливается фактором пола школьника. Одним из механизмов такого влияния может выступать непреднамеренное подражание учителю, которое в силу гендерной идентичности будет более выражено у девочек. Как отмечает Т.А.Араканцева, с 7 лет начинается период расширения и углубления половой типизации переживаний и поведения, игры и занятия мальчиков становятся подчеркнуто маскулинными, а девочек – феминными [1]. В этот возрастной период полоролевое развитие осуществляется через самоопределение в системе полоролевых стандартов и отношений. В младшем школьном возрасте половой дифференциации подвергаются психологические качества, вырабатываются стереотипы полоролевого поведения

Таблица 2

Различия средних показателей свойств личности мальчиков учителей с низким и высоким уровнем коммуникативной активности

Показатели свойств личности	Ученики учителей с низкой КА	Ученики учителей с высокой КА	Достоверность различий	
			T	P
Фактор А	5,44	6,68	-3,48	0,001

Таблица 3

Различия средних показателей свойств личности девочек учителей с низким и высоким уровнем коммуникативной активности

Показатели свойств личности	Ученицы учителей с низкой КА	Ученицы учителей с высокой КА	Достоверность различий	
			T	P
Фактор А	4,91	6,47	-4,81	0,001
Фактор Е	3,92	5,00	-3,35	0,001
Фактор Н	4,78	6,01	-3,47	0,001
Фактор I	6,12	7,03	-2,78	0,006

под влиянием значимых взрослых, в том числе и учителя.

Таким образом, учителя с высокой и низкой коммуникативной активностью по-разному влияют на личность учащихся. Свойства личности ребенка, постоянно взаимодействующего с учителем в течение нескольких лет начального обучения в школе, претерпевают определенные изменения под влиянием коммуникативной активности учителя. В этом проявляется метаиндивидуальный эффект коммуникативной активности учителя.

Результаты исследования могут быть использованы в процессе вузовской и послевузовской подготовки учителей начального звена школы, в деятельности практических психологов образования.

Литература

1. *Араканцева, Т.А.* Гендерные аспекты детско-родительских отношений / Т.А. Араканцева. — М.: Изд-во Моск. психол.-соц. ин-та, 2006. — 61 с.
2. *Васюра, С.А.* Психология коммуникативной активности человека: монография / С.А. Васюра. — Ижевск: Издат. Дом «Удмуртский университет», 2006. — 299 с.
3. *Вяткин, Б.А.* Метаиндивидуальность и ее проявления у учителей начальных классов / Б.А. Вяткин // Вопросы психологии. — 2001. — № 3. — С. 70-78.
4. *Вяткин, Б.А.* Человек-стиль-социум: полисистемное взаимодействие в образовательном пространстве: монография / Б.А. Вяткин, М.Р. Щукин. Перм. гос. пед. ун-т. — Пермь, 2007. — 108 с.
5. *Долгополова, И.В.* Стиль деятельности учителя начальных классов и его связь с особенностями деятельности и индивидуальности учащихся: автореф. ... дис. канд. психол. наук / И.В. Долгополова. — Пермь, 2004. — 20 с.
6. *Дорфман, Л.Я.* Метаиндивидуальный мир: методологические и теоретические проблемы / Л.Я. Дорфман. — М.: Смысл, 1993. — 456 с.
7. *Дубов, И.Г.* Эффекты индивидуально-специфического влияния личности педагога на учащихся / И.Г. Дубов // Вопросы психологии. — 1990. — № 5. — С. 56-65.
8. *Исмагилова, А.Г.* Психология стиля педагогического общения: полисистемное исследование: монография / А.Г. Исмагилова. Перм. гос. пед. ун-т. — Пермь, 2003. — 272 с.
9. *Марголина, Т.И.* Конфликтность как метаиндивидуальная характеристика учителя: дис. ... канд. психол. наук / Т.И. Марголина. — Пермь, 1996. — 157 с.
10. *Мерлин, В.С.* Очерк интегрального исследования индивидуальности / В.С. Мерлин. — М.: Педагогика, 1986. — 254 с.
11. *Практикум по возрастной психологии* / под ред. Л.А. Головей, Е.Ф. Рыбалко. — СПб.: Речь, 2001. — 688 с.
12. *Психология развивающейся личности* / Под ред. А.В. Петровского. — М.: Педагогика, 1987. — 240 с.
13. *Субботин, С.В.* Устойчивость к психическому стрессу как характеристика метаиндивидуальности учителя: дис. ... канд. психол. наук / С.В. Субботин. — Пермь, 1992. — 152 с.
14. *Хотинец, В.Ю.* Этническое самосознание / В.Ю. Хотинец. — СПб.: Алетейя, 2000. — 240 с.

УДК 37.016:82.085

О ТЕОРИИ СОЦИАЛИЗАЦИИ ЧЕЛОВЕКА В НАУКАХ СОЦИАЛЬНО-ГУМАНИТАРНОГО КЛАССА

Б.М. Мирдиянова

Аннотация

В статье рассматриваются факторы и механизмы социализации человека, а также разные подходы ее классификации.

Ключевые слова: социализация, факторы, механизмы, человек, наука социально-гуманитарного класса.

Abstract

The article deals with factors and mechanisms of socialization, as well as different approaches to classifying and structuring this phenomenon.

Index terms: socialization, factors, mechanisms, human being, social sciences and humanities.

Выделение теории социализации в самостоятельную область исследований произошло в середине XX в. и было подготовлено научными разработками философов, социологов, этнографов, с разных точек зрения рассматривавших процесс становления человека компетентным членом общества. Однако еще в прошлом веке философы, психологи, педагоги обосновали ряд теорий, раскрывающих формирование личности на основе взаимодействия различных факторов: физических качеств, определенной среды, индивидуального опыта и особенностей культурного наследия. Идеи о путях социального становления личности рассматривались в греческой философии. Древнегреческие философы в своих представлениях о воспитании в «несовершенном мире» как бы предвосхищали современные трактовки вопроса об отношении государства к воспитанию [4, с.47-48].

По Платону, воспитание должно организовываться государством как средство совершенствования всей государственной жизни, формирования каждого человека в интересах государства.

Аристотель настаивал на том, что государство обязано взять на себя воспитание юношества, но не во имя государственных интересов, а во имя развития прекрасного и духовно нравственного в человеке. Толь-

ко таким путем возможно и должно «делать людей полезными» и для государства. Предметом философствования являлся человек и его становление как автономной, свободной личности, включенной в природную и социальную среду [4, с.47-48].

Просветители XVII-XVIII вв. не сомневались, что человек социален. Они обратили внимание на детерминацию индивидуального развития социальными условиями. Идея культуросообразности социального воспитания отчетливо, хотя и не сформированно, впервые проявляется в трудах Дж.Локка. Выступив против теории «врожденных идей и принципов» и утверждая, что душа – это «*tabula rasa*» (т.е. чистая доска), он объяснял происхождение знания из человеческого опыта, различия которого у людей, по его мнению, определяются воспитанием и условиями жизни [5, с.33-38].

Основываясь на философско-педагогических воззрениях Дж. Локка, французский философ XVIII в. К.А. Гельвеций утверждал, что человек формируется только под влиянием среды и воспитания. И Локк, и Гельвеций, акцентируя внимание на роли среды в развитии человека, уделяли серьезное внимание значению социокультурного фактора в воспитании [5, с.39-40].

Особый интерес для исследования представляют идеи немецких классических философов о социальной сущности

человека. В немецкой классической философии выделялся аспект социального становления личности, в частности, вопрос воспитания. Главная задача научного знания, по И. Канту, состоит в том, чтобы помочь индивиду стать не просто знающим и воспитанным, а человеком — членом социума. «Социальное становление есть направленный процесс осознания человеком интересов общества» [4, с.80-83].

Философия Фейербаха заключается в том, что она обратилась к человеку, воссоздала материалистические принципы. Он понимает сущность человека как определяемую социальными связями: «Отдельный человек, как нечто обособленное, не заключает человеческой сущности в себе ни как в существе моральном, ни как в мыслящем. Человеческая сущность налицо в общении, единстве человека с человеком, в единстве, опирающемся на реальность различия между «я и ты» [4, с.90-92]. Именно в сфере межчеловеческого общения и осуществляется, по Л. Фейербаху, самореализация человека. В ходе этого общения и совместной деятельности происходит процесс социализации.

В современной западной философии проблема социализации разрабатывается преимущественно в русле психоанализа и интеракционизма, т.е. в плоскости определенной абсолютизации биологизма и социологизма. Анализ теоретических подходов к социализации личности в зарубежных исследованиях позволяет условно выделить две группы, которые основываются на объектной и субъектной позиции самой личности, ее пассивности или активности в процессе взаимодействия с социальной средой. Это — адаптивная концепция социализации (Э.Дюркгейм) и концепция акцентирования субъект-субъектных отношений в процессе социализации (Дж. Мид).

Школа структурно-функционального анализа берет начало от школы Эмиля Дюркгейма. В своих известных исследованиях отношений человека и общества он неоднократно обращался к вопросам

социализации и воспитания подрастающего поколения. Практически не разводя эти термины, Э.Дюркгейм использовал их как синонимы, понимая под воспитанием «постоянно испытываемое личностью давление социальной среды, стремящейся сформулировать его по своему образцу и имеющей своими представителями и посредниками родителей и учителей» [8, с.40-43]. Смысл позиции Э. Дюркгейма сводится к признанию приоритета общества над личностью, что человек в процессе социализации занимает пассивную позицию, а сам процесс социализации — это адаптация человека к обществу, которое формирует его в соответствии со своей культурой [8, с.40-43].

Однако человек становится полноценным членом общества, будучи и *субъектом социализации*, усваивающим социальные нормы и культурные ценности в единстве с реализацией своей активности, саморазвитием и самореализацией в обществе. Одним из первых на это обратил внимание американский ученый, создатель направления символического интеракционизма Дж. Мид. Активная роль самого человека в процессе социализации, по Миду, связана с тем, что и общество, и социального индивида конституирует совокупность межличностных взаимодействий (интеракций).

Интеракционизм (от англ. *interaction* — взаимодействие) описывает социализацию как следствие межличностного взаимодействия людей, ведущего к их согласию через взаимно конформное поведение [8, с.125-127].

В социологических исследованиях зарубежных ученых наблюдается двоякий подход к теории социализации. Критерием разделения служит позиция самого человека в процессе социализации. В рамках первого, субъектного — объектного подхода представителем является З.Фрейд. Его идеи основаны на принятии человека как биологического существа, которое лишь приспосабливается к условиям существования в обществе. Социализация сводится к согласованию внутренних

потребностей человека, его инстинктов с внешним «табу» [8, с.257].

В рамках второго – субъект-субъектно-го – подхода действует школа символического интеракционизма. По Дж. Миду, человек обладает способностью изобретать и применять символы, что является основой сознательного приспособления к окружающей среде, сознательного поведения и самонаблюдения [8, с.125-127].

Большой вклад в совершенствование теории социального становления индивида внесли русские философы. В произведениях А.Н.Радищева, В.Г.Белинского, Н.А.Добролюбова указано на то, что человек и мир взаимодействуют друг с другом. Они прославляли свойственное человеку могущество разума, сильный дух, свободулюбие, которые возносят его над земной тьмой [4, с.143].

Идеи социальной обусловленности воспитания особенно характерны для социально-педагогической мысли России. Развитие концепции социальной детерминации обозначено в исследованиях К.Д.Ушинского, П.Ф.Каптерева и др. Главная цель воспитания К.Д.Ушинский видел, в духовном развитии человека, а достигнуть ее невозможно без опоры на культурно-исторические традиции народа, на особенности его национального характера [5, с.175].

По мнению П.Ф.Каптерева, суть педагогического идеала может быть высказана в следующих словах: «Прежде всего, каждый воспитываемый должен быть образован как добрый общественник», поскольку "общественность есть второй воздух, которым мы духовно дышим», и состоит она «в обязанности и охоте работать с другими людьми совместно, сливать свое «я» в дружное сообщество с другими такими же «Я» [3, с.87]. «Общественная среда есть духовный воздух, без которого, как и без обыкновенного воздуха, человек дышать, т.е. существовать, не может» [3, с.87].

Специальное изучение проблемы социализации в нашей стране относят к 60-м го-

дам XX в. Л.С.Выготский поднимает вопрос о взаимодействии личности и среды. Он подчеркивает диалектическое взаимодействие двух относительно автономных, но неразрывно связанных друг с другом рядов развития – натурального и социального [3, с.258-259].

Значительной, по мнению автора, является точка зрения Б.Д.Парыгина, который под социализацией понимает весь многообразный процесс очеловечивания человека, включающий в себя как биологические предпосылки, так и непосредственно само вхождение индивида в социальную среду и предполагающее «социальное познание, социальное общение, овладение навыками практической деятельности, включая как предметный мир вещей, так и всю совокупность социальных функций, ролей, норм, прав и обязанностей и т.д., активное переустройство окружающего мира, изменение и качественное преобразование самого человека» [7, с.165].

Социализация человека происходит в ситуации, когда он имеет дело с множеством обстоятельств, оказывающих то или иное влияние на него и требующих от него определенного поведения и определенной активности. Эти обстоятельства можно условно назвать *факторами социализации*.

Нам близка точка зрения А.В.Мудрика, который определяет сущность процесса социализации личности многофакторностью влияющих условий и обстоятельств. В работах А.В.Мудрика представлены педагогические характеристики факторов социализации: мегафакторы (космос, планета, мир); макрофакторы (страна, этнос, общество, государство); мезофакторы (регион, село, город, поселок, средства массовой информации, субкультура) и микрофакторы (семья, соседство, микро-социум: группа сверстников, воспитательные организации, общественные организации) [6, с.122].

Социализация человека во взаимодействии с различными факторами и агентами происходит с помощью ряда, условно гово-

ря, «механизмов». Существуют различные подходы к рассмотрению *механизмов социализации*. Так, французский социальный психолог Габриэль Тард считал основным подражание, которое возводил как к психологическим основаниям (желаниям, биологическим потребностям), так и к социальным факторам (престижу, повиновению и практической выгоде) [1, с.39].

У.Бронфенбреннер (США) механизмом социализации считает прогрессивную взаимную аккомодацию (приспособляемость) между активным растущим человеческим существом и изменяющимися условиями, в которых оно живет. В.С.Мухина (Россия) рассматривает в качестве механизмов социализации идентификацию и обособление личности, а А.В.Петровский (Россия) — закономерную смену фаз адаптации, индивидуализации и интеграции в процессе развития личности [3].

Таким образом, теория социализации человека рассматривается в науке социально-гуманитарного класса как совокупность множества социальных процессов, благодаря которым человек (ребенок) присваивает систему норм и ценностей, позволяющих ему строить отношения в обществе и функционировать как члену общества, как процесс вхождения в систему социальных отношений, как процесс обретения собс-

твенного «Я» под влиянием разных процессов жизнедеятельности.

Литература

1. Андреева, Г.М. Социальная психология / Г.М. Андреева. — М., 1988. — 432 с.
2. Выготский, Л.С. Педагогическая психология / Л.С. Выготский. — М.: Педагогика — Пресс, 1996. — 533 с.
3. Голованова, Н.Ф. Социализация и воспитание ребенка: учеб. пособие для студентов высших учебных заведений / Н.Ф. Голованова. — СПб.: Речь, 2004. — 272с.
4. Данильян, О.Г. Философия: учебник / О.Г. Данильян, В.М. Тараненко. — М.: ЭКСМО, 2007. — 512 с.
5. История педагогики. Ч. 2. С XVII в. до середины XX в.: учеб. пособие для педагогического университетов / под ред. Академика РАО А.И. Пискунова. — М.: ТЦ «Сфера», 1997. — 304 с.
6. Мудрик, А.В. Социальная педагогика / А.В. Мудрик. — М.: Академия, 2005. — 198 с.
7. Парыгин, Б.Д. Основы социально-психологической теории / Б.Д. Парыгин. — М.: Мысль, 1971. — 220 с.
8. Социология: учебник для вузов / В.Н. Лавриненко, Н.А. Нартов, О.А. Шабанова, Г.С. Лукашова; под ред. Проф. В.Н. Лавриненко. — 2-е изд., перераб. и доп. — М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2000. — 407 с.
9. Тощенко, Ж.Т. Социология. Общий курс / Ж.Т. Тощенко. — 2-е изд., доп. и перераб. — М.: Прометей, Юрайт, 1999. — 511с. ■

УДК 373.1

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ НАУЧНОГО МИРОВОЗЗРЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ

С.И. Бекетова, Ф.Г. Газизова

Аннотация

В статье рассматриваются психолого-педагогические особенности формирования научного мировоззрения школьников через реально существующие фазы (аффилиация, ориентирование, моделирование, трансформация, проецирование) мыслительной переработки информации.

Ключевые слова: научное мировоззрение, фазы формирования мировоззрения.

Abstract

The article considers some psychological and pedagogical features of building a scientific world view in secondary school by means of through real-life phases of cognitive information processing (affiliation, orientation, modeling, transformation, displaying).

Index terms: scientific world view, phases of world view formation.

Воспитание мировоззрения как органическое единство сознания, мышления, чувств и воли осуществляется в единстве учебно-воспитательного процесса и жизни, всегда требовало комплексного подхода ко всему делу воспитания. Однако для каждой эпохи характерна своя система образования и воспитания с определёнными целями и задачами и с многогранной структурой и протекающими в ней процессами, отражающими мировоззрение эпохи.

На рубеже 19-20 вв. в центре внимания педагогики оказались 2 ведущие ориентации в образовании: ориентация на знания и интеллектуализм и ориентация на личностно-развивающее образование.

Характер педагогических идей начала XX века указывает на стремление педагоги спроектировать развитие образования и воспитания мировоззрения человека на основе гуманистических ценностей. Российская гуманистическая мысль, яркими представителями которой являются К.Д. Ушинский, П.Ф. Каптерев, К.Н. Вентцель, П.П. Блонский и др. выдвигали в качестве главной ценности человека его свободу.

В эти годы приоритет в области образования и воспитания отдавался следующим аспектам: свободному проявлению духа

ребенка, самостоятельному развитию его ума, развитию познавательной деятельности, направленной на обогащение его знаниями, способствующими гармоничному развитию личности, выучке трудовым и нравственно-культурным навыкам. После революции 1917 г. главным идеологическим принципом в педагогике был признан соответственно классовый подход к воспитанию, целью которого являлось формирование советского человека. Коммунистическая идейность, классовая непримиримость – таковы неотъемлемые характеристики мировоззрения, объективно вытекающие из требований основоположников марксизма к воспитанию личности нового человека в новом обществе. Классики мирового пролетариата считали, что новое мировоззрение должно найти себе подтверждение и проявить себя именно в реальных науках, что познание законов развития природы, человека и человеческого общества должны стать средством в борьбе за революционное преобразование существующего общественного строя.

В 20-е гг. была попытка создать общеобразовательную систему на базе гуманистических и демократических идей. Педагогическими ценностями этого периода выступают ребенок, его личностное развитие и социально-политическая активность,

компетентность, подчиненность «революционной целесообразности».

Теория и практика этого периода ориентируются на педагогически обоснованную культурно-гуманистическую парадигму образования, направленную на развитие творческой личности, на формирование мировоззрения на основе усвоения комплекса знаний о мире, природе и обществе и трудовой деятельности школьников.

Начиная с 30-х гг. формируется «знаниевая» парадигма образования, которая обосновывается положениями общественно-исторического познания. Ценностями выступают знания, умения, навыки, академическая успеваемость, руководящая роль учителя в учебном процессе. Условием развития выступает развитие, активизация познавательной деятельности учащегося.

Педагогика 30-50-х гг. связывает представления о качестве образования с его способностью обеспечить детям знания основ наук с опорой на методологическую базу марксистско-ленинского материализма и коммунистическую идеологию.

В 60-70-х гг. сложилась традиционная «познавательная» парадигма образования, ориентированная на передачу учащимся общественно-исторического опыта познания в виде социокультурных норм, на основе научного познания. В обучении ученик занимал позицию, лишенную активности, усваивал накопленный опыт поколений. Учебный процесс исключал принятие его субъективного, личностного опыта. Такой формальный подход приводил к потере интереса, отказу от самостоятельности. Ядром всей системы образования являлось формирование коммунистического мировоззрения. Для этого периода образования характерны однотипность образовательных структур, изолированность предметных циклов, что противоречит формированию целостного мировоззрения, многопредметность, мозаичность содержания образования, технократическая ориентация в образовании. Такой экстенсивный подход связан с четко организо-

ванной идеологизацией и регламентацией учебно-воспитательного процесса.

Система образования советского периода, начиная с 30-х г. XX века отличалась известной целостностью и устойчивостью. Целостность образовательной системы обеспечивалась жесткой направленностью деятельности всех образовательных учреждений на реализацию единого для всех информационно-знанийевого типа образования. Она обеспечивала вооружение учащихся определенным набором идейных установок мировоззренческого характера, на усвоении которых основывалось воспитание и развитие учащихся. Воспитание, соответствующее господствующему общественному мировоззрению направленности личности, считалось главной задачей образования. А поскольку мировоззрение было для всех одинаковым, однонаправленным содержание образования имело внеличностный характер [10].

В 80-90-х гг., рассматривая мировоззренческую проблематику, современные педагоги признают ее обусловленность определенной культурой, традициями и допускают включение в диалог иные философские взгляды на мир, иные культуры. Разработкой путей и методов формирования мировоззрения занимались известные советские педагоги Ю.К. Бабанский, А.А. Горелик, Б.Т. Лихачев, Э.И. Моносзон, М.Н. Скаткин, И.В. Сысоенко, Н.П. Подласый, Л.М. Панчешникова, Г.И. Шукина и другие, усилиями которых была разработана концепция развития мировоззрения, исходящая из цели целостного становления личности в системе общественных отношений и деятельности в органическом единстве ее мировоззренческого сознания, чувств и воли.

Психологи (Л.И. Божович, С.И. Гессен, И.С. Кон, А.Н. Леонтьев, В.С. Мухина, Ж. Пиаже, Ю.А. Самарин, Д.Б. Эльконин и др.) исходят из того, что мировоззрение личности есть форма индивидуального сознания, имеющая специфические особенности, обусловленные возрастными и индивиду-

альными различиями. Ученые поднимают вопрос, в каком возрасте потребности и интересы осмысливаются на основе научных знаний, приобретаемых в обучении. Проведенные психологические исследования позволили определить возрастную динамику формирования мировоззрения. Изучение возрастных изменений школьника, его индивидуально-психологических особенностей, его взглядов, убеждений, идеалов, социальной жизненной позиции, показало, что мировоззрение формируется в тесном единстве с общим становлением личности, с развитием интеллектуальной сферы знаний, побуждающе-мотивационной, раскрывающей моральную направленность личности и действенно-практической, характеризующейся активностью в реализации знаний и отношения учащихся к действительности [8].

В силу возрастных особенностей личности эти три сферы развиваются неравномерно. Многие психологи считают, что становление мировоззрения начинается с первых шагов школьного обучения, но наиболее эффективно этот процесс протекает в старшем школьном возрасте. Для подросткового периода развития детей характерно обогащение научными знаниями, развитие интеллекта высшего уровня – теоретического формального, рефлексивного мышления, характеризующегося умениями: абстрагировать, аргументировать, анализировать, самостоятельно доказывать, обобщать, делать выводы. Для овладения такими сложными операциями необходимо специальное обучение определенным приемам деятельности, отмечает Г.Е. Залесский. Например, исследователи данной проблемы предложили использование приёма поиска противоречий с помощью проблемного обучения, прием обобщения, приемы раскрытия причинно-следственных связей. Это даёт возможность логично и уверенно обосновать точку зрения. Развиваются способности оперировать умениями в связи с личным освоением картины мира (природы, общества, человека). Пот-

ребности и интересы осмысливаются на основе научных знаний. Этому способствует постепенно укрепляющееся стремление к самовоспитанию и самообразованию, что является движущей силой превращения знаний в убеждения [9, 5]. По мнению исследователей, подростковый возраст – это возраст пытливого ума, жадного стремления к познанию, бурной активности, в жажде деятельности. Это возраст упорного искания истины, романтической устремленности, высокой требовательности к себе, другим, максимализма в оценочных суждениях, стремлении выработать для себя жизненный идеал [6].

Подростковый возраст характеризуется «становлением личностных особенностей через овладение умением видеть себя со стороны» [8]. Наблюдается сдвиг в самосознании по содержанию. По мнению Л.С. Выготского, оно является социальным сознанием, перенесенным внутрь. В этот период отчетливо проявляется и социально-регуляторная функция в размышлениях подростка о себе, особенностью возраста является – забота о собственной самостоятельности [2]. С.И. Гессен отмечает, что с 13-14 лет подросток начинает по-настоящему переживать проблематику мировоззрения, осознанно относиться к окружающему миру. Развиваются рефлексивные особенности, определяемые сформированностью самокритичности и саморегуляции [4]. По мнению Э.И. Монозон, эти линии постепенно совершенствуются в процессе учебной и общественно-полезной деятельности. От того, как они будут организованы, будет определяться и развитие личных особенностей подростков, и формирование психологических закономерностей научного мировоззрения [8].

С точки зрения В. А. Крутецкого, отличительными признаками формирования мировоззрения в старшем подростковом возрасте является проявление моральной зрелости, эмоционально-волевых качеств личности [7]. В юношеском возрасте процесс становления мировоззрения идет

интенсивнее. Умственные способности совершенствуются. Учащиеся овладевают сложными интеллектуальными операциями, обогащается понятийный аппарат, развиваются специальные умения. Идет выработка ценностных ориентаций как устойчивых социальных установок, которые регулируют цели и намерения, определяют оценочную деятельность школьников, а также ценностной системы мировоззренческих взглядов на мир и своё место в нем. Развиваются тенденции к обобщению, глубокому внутреннему синтезу имеющихся теоретических знаний, складывается идейная направленность человека, его идеалы. Появившийся ранее интерес к мировоззренческим проблемам сочетается со стремлением реализовать свои убеждения в практических делах и поступках. Л.И. Божович также отмечает интенсивность воспитания мировоззрения целеустремленностью, возникновением потребности в самоопределении. И.С. Кон связывает сформированность мировоззрения с четкостью жизненных позиций старшеклассников, их профессиональным самоопределением, становлением морального сознания [1, 6].

Таким образом, исследователи выделяют 4 психологические основы, влияющие на процесс и результат формирования научного мировоззрения: чувственное и логическое мышление учащихся; интеллектуальные качества, связанные с интуицией, способствующие активизации познавательной деятельности; коллективизм, взаимопомощь, товарищество.

Ориентация на решение задач интеллектуального воспитания учащихся является одной из главных особенностей научного мировоззрения. Особенно в подростковый период, когда мышление становится отличительным инструментом научного рассуждения. В переходный период происходят преобразования в самых различных сферах психики. Кардинальные изменения касаются мотивации. В содержании мотивов на первый план выступают мотивы,

которые связаны с формирующимся мировоззрением. Структура мотивов характеризуется иерархической системой на основе ведущих общественно значимых и ставших ценными для личности мотивов. Они возникают на основе сознательно поставленной цели. По мнению Л.И. Божович, нравственные убеждения возникают и оформляются только в переходном возрасте, они становятся специфичными мотивами поведения деятельности школьника. Одновременно с развитием убеждений формируется мировоззрение, под влиянием которого происходит иерархизация в системе побуждений. Установление такой иерархии приводит к стабилизации качеств личности, определяя ее направленность [1].

Процесс формирования научного мировоззрения рассматривался рядом исследователей, например И.Я. Лернер определил возрастные стадии в становлении мировоззрения учащихся: мироощущение (младшие школьники); мировосприятие (среднее звено); мировоззрение (старшеклассники). Т.В.Смирнова выделила пять этапов формирования научного мировоззрения, исходя из особенностей формирования химии. В.Г.Школьник предложил стадии: начальную, среднюю, высшую, а также этапы: первоначального синтеза компонентов научного знания, дальнейшего развития компонентов научного знания, высший синтез научного знания. А.С. Ермошкина отметила, что процесс формирования научного мировоззрения осуществляется в подростковом возрасте через ряд определенных внутренних, качественных состояний учащегося – фаз, отражающих уровни мыслительной переработки информации. Мы поддерживаем точку зрения исследователя, поэтому будет уместным назвать и охарактеризовать эти фазы. Они представлены в табл. 1, которая дает возможность сравнить выделяемые фазы А.С. Ермошкиной с фазами, выделенными в нашем исследовании, реально существующими и всегда видимыми [3].

Таблица 1

Фазы процесса формирования мировоззрения учащихся

Традиционно выделяемые	Реально существующие
1. Фаза Ориентирования	1. Фаза аффилиации
2. Фаза Моделирования	2. Фаза ориентирования
3. Фаза Трансформации	3. Фаза моделирования
	4. Фаза трансформации
	5. Фаза проецирования

Фаза аффилиации – от англ. *to affiliate* – присоединять, присоединяться, возбуждение не только разума, но и чувства, не оставляющее человека безразличным к знаниям, к судьбам других людей, мира. Исследователь Е.В.Тяглова использовала фазу при становлении мировоззренческой позиции в процессе исследовательской деятельности. В нашем исследовании эта фаза имеет место при формировании научного мировоззрения на уроках естественно-географических дисциплин.

Мировоззрение содержит в себе обобщенную совокупность знаний о мире. Для того чтобы знания переросли в убеждения, органически вошли в общую систему взглядов, доминирующих потребностей, они должны проникнуть в сферу чувств и переживаний. Чувства способствуют выделению предметов, отвечающих потребностям личности, и стимулируют деятельность. Они субъективны и выступают показателем того, что происходит процесс удовлетворения потребностей [11].

Фаза аффилиации состоит из трех взаимосвязанных последовательных стадий. Первая – это эмоциональное возбуждение, определяющее мобилизационные сдвиги в организме. На второй стадии определяется знак эмоций. На третьей стадии регулируется степень эмоций ребенка: удовольствие, что этот материал он будет знать. Важнейшей характеристикой эмоциональных состояний является их регулятивная функция. Возникающие у человека переживания выступают в роли сигналов, информирующих человека о

том, как идет процесс удовлетворения потребностей [1, 6].

В процессе обучения фаза вписывается в начальную стадию познавательной деятельности – мотивацию, которая обеспечивает эту деятельность с психологической стороны. Мотив – потребность, идея, органическое состояние или эмоции, побуждающие к действию. Источником побудительной силы мотива и соответствующего побуждения к деятельности выступают актуальные потребности. Мотив определяется как предмет, отвечающий потребности, а потому побуждающий и направляющий деятельность. В ситуации полимотивированности один из мотивов становится основным, помимо функций побуждения и направления деятельности возникает смыслообразующая функция: он придает деятельности определенный личностный смысл – осознанное внутреннее оправдание деятельности. Мотивация вызывает эмоциональный подъем, облегчает процесс организации познавательной деятельности школьников, обеспечивает понимание ценности знаний, ведет к сознательному усвоению учебного материала.

Фаза ориентирования отражает начальную стадию внутренней переработки материала, когда на уровне восприятия фактов, явлений, образов, объектов происходит первоначальное фиксирование еще не вскрытых связей и отношений данного факта, образа с другими. Задача ориентировочной фазы – создание учителем и отражение в сознании учащихся научной картины изучаемых явлений и объектов с

помощью приемов создания представлений образа памяти, воображения и др. Это необходимый элемент творческой деятельности, который позволяет представлять результат труда до его начала. В этой фазе создаются представления и их первоначальное осмысление о закономерностях развития природы, общества.

За фазой ориентирования следует фаза моделирования, характеризуется активной мыслительной деятельностью, которая направлена на абстрагирование устойчивых связей, на анализ, синтез явлений и процессов, на постановку определенных задач и нахождение путей их решения, на сравнение, систематизацию, осмысление теоретических понятий, идей. Задача учителя – подвести учащихся к созданию моделей, изучаемых явлений и процессов с помощью проблемных вопросов и заданий. Учитель при необходимости направляет логику рассуждений, способствуя формированию элементов научного мировоззрения. В этой фазе учащиеся стремятся познать суть природных процессов, рассуждают, сравнивают, делают предположения, осмысливают и обобщают. Способность мышления учащихся к обобщенному отражению действительности выражается в формировании систематизированных, целостных, устойчивых представлений, понятий о закономерностях развития природы, общества, которые являются основой научного понимания мира. Фаза способствует появлению такой качественной характеристики мировоззрения, как устойчивость. Именно в этой фазе учитель может подвести учащихся к осмыслению основных мировоззренческих идей, знания постепенно переходят во взгляды.

Следующая фаза – фаза трансформации. В этой фазе А.С. Ермошкина объект изучения рассматривает в пространстве, в изменении во времени, в разносторонних противоречивых связях. Учащиеся понимают диалектику познаваемых явлений и процессов и могут трансформировать мировоззренческие идеи в способы познава-

тельной деятельности. Для осуществления фазы важную роль играет организация активной самостоятельной деятельности учащихся. Деятельность, вызванная потребностью как источником активности, управляется создаваемой целью как регулятором активности. Она должна обладать способностью управлять поведением человека, чтобы стимулировать и поддерживать активность, которая сама по себе немедленно не удовлетворяет возросшие потребности. Это означает, что деятельность неразрывно связана с познанием и волей. В обучении проверяется истинность знаний, когда они преломляются в жизненном опыте учащихся и тем самым способствуют выработке самостоятельного научного подхода к познанию и объяснению природных явлений. Для этой фазы характерна действенность и оценочные суждения, являющиеся существенной частью развития личности, тесно связанные с формированием убеждений. У учащихся развивается целеустремленность, усиливается желание узнать больше.

Фаза проецирования характеризуется творческим использованием полученных знаний в нестандартных ситуациях. В этой фазе учащийся может удовлетворять свои потребности в решении учебной задачи, заставлять себя преодолевать препятствия, возникающие на пути решения поставленных задач. Фаза проецирования особенно характерна для одаренных, увлеченных предметом учащихся. А.В. Петровский выделил особенности таких учащихся как: внимательность, собранность, постоянная готовность к работе, неумная потребность трудиться, быстрота мыслительных процессов, систематичность ума, высокая продуктивность умственной деятельности. У учащихся формируются устойчивые взгляды, убеждения и четкая мировоззренческая позиция. В реальном процессе обучения фазы не всегда проявляются четко и последовательно. Они предполагают тесную связь и взаимообусловленность.

Таким образом, ориентация на мотивацию, развитие мышления, активную самостоятельную деятельность, волевые качества будет способствовать становлению, а единство этих компонентов обеспечивает психологическую целостность формирования научного мировоззрения учащихся. Проведенный анализ научных работ, посвященных рассмотрению аспектов формирования научного мировоззрения, позволил выделить методологические принципы воспитания мировоззрения: научность, конкретно-исторический подход к процессу воспитания и связи теории с практикой (Э.И. Монозон). Современными исследователями предложены условия формирования научного мировоззрения: межпредметная интеграция (Е.А.Паладянец, А.В.Викулов); историзм, социальная значимость, нравственные проблемы использования НТП (В.И. Луцаев); причинно-следственные связи (О.М. Герасимчук); прием обобщения (М.А. Захарян); прием сравнения (Ф.Г. Зейналова). Не остались вне поля зрения и критерии сформированности научного мировоззрения: глубина научных знаний, способность диалектического осмысления действительности, проявления социальной активности (Б.Т. Лихачев), общественная направленность (А.И. Кочетов), владение фактами, понятиями, мировоззренческими идеями, применение знаний на практике, характер оценочных суждений (Л.И. Таран), объем полученных знаний, мировоззренческие способности личности, проявление убежденности в деятельности, результат деятельности (В.Г. Школьник). Таким образом, мировоззрение можно характеризовать через следующие показатели – активность, самостоятельность, осознанность и направленность. Целенаправленный процесс формирования научного мировоззрения осуществляется в системе непрерывного образования, но в рамках специально организованных процессов обучения и воспитания личности. И.С. Якиманская рассматривает формирование мировоззрения, с точки зрения понимания ученика как субъекта познания,

а образовательный процесс трактует как развитие познавательных способностей, опираясь на индивидуальные особенности, субъективную активность школьника. Формирование научного миропонимания, по мнению исследователя, идет в процессе усвоения теоретических знаний и познание ребенком окружающего мира, организованного для восприятия в процессе обучения. При этом научные знания превращаются в индивидуальные посредством преломления обучающих воздействий через субъективный, индивидуальный опыт ученика [12]. Этот подход нашел отражение в работах Б.М. Бим-Бада, Е.В. Бондаревской, А.П. Валицкой, И.Б. Котова, В.С. Леднева, И.Я. Лернера, А.В. Петровского, М.Н. Скаткина, Е.Н. Шиянова. В контексте личностно-ориентированного обучения обосновывается необходимость признания уникальности личного опыта каждого ученика, представленного в виде, во-первых, наличных представлений и ранее усвоенных понятий, во-вторых, практических и умственных действий и, в-третьих, личностных смыслов, установок и стереотипов. При таком подходе к развитию личности, абсолютной ценностью становится человек, а учебно-воспитательный процесс направлен на развитие его индивидуальных природных особенностей, его социальных свойств и свойств субъекта культуры. Культурная сущность человека является системообразующим компонентом его целостности. Таким образом, содержание образования, направленное на формирование научного мировоззрения, характеризуется интеграцией знаний, гуманистической направленностью, приоритетом умственного воспитания и возможностью самореализации в культурно-образовательном пространстве.

Литература

1. Божович, Л.И. Особенности самосознания подростков / Л.И. Божович // Вопросы психологии. – 1955. – № 1. – С. 98-103.
2. Выготский, Л.С. Психология / Л.С. Выготский. – М.: Педагогика, 1982; Выготский, Л.С.

Психология / Л.С. Выготский. — М.: Изд-во ЭКС-МО-Пресс, 2000. — 1008 с.

3. Герасимова, Т.П. Формирование мировоззрения учащихся средней школы в процессе обучения географии / Т.П. Герасимова, М.К. Ковалевская, Л.М. Панчешникова. — М.: Педагогика, 1982. — 94 с.

4. Гессен, С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию / С.И. Гессен; под ред. П.В. Алексеева. — М.: Школа-Пресс, 1995. — 441 с.

5. Залесский, Г.Е. Психологические вопросы формирования убеждений / Г.Е. Залесский. — М.: МГУ, 1982. — 117 с.

6. Кон, И.С. Психология ранней юности / И.С. Кон. — М.: Просвещение, 1989. — 255 с.

7. Крутецкий, В.А. Особенности подросткового возраста / В.А. Крутецкий. — М.: Просвещение 1978. — 278 с.

8. Моносзон, Э.И. Формирование научного мировоззрения учащихся / Э.И. Моносзон, Р.М. Рогова, Р. Правдик. — М.: Педагогика, 1985. — 144 с.

9. Мухина, В.С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество: учебное пособие для студ. вузов / В.С. Мухина. — 7-е изд. — М.: АКАДЕМА, 2000. — 456 с.

10. Паладянец, Е.А. Формирование научного мировоззрения школьников средствами межпредметной интеграции: дис. ... канд. пед. наук / Е.А. Паладянец. — Армавир, 1999. — 196 с.

11. Петровский, А.В. Возрастная и педагогическая психология / А.В. Петровский. — 2-е изд. — М.: Просвещение, 1979. — 287 с.

12. Якиманская, И.С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе / И.С. Якиманская. — М.: Сентябрь, 1996. — 96 с.

УДК 316.6

ОЦЕНКА СКЛОННОСТИ К РИСКУ ЛИЦ С КОРРУПЦИОННЫМ ПОВЕДЕНИЕМ

Л.М. Закирова, С.Г. Добротворская

Аннотация

Статья посвящена сложному, многогранному феномену современной психологии — коррупционному поведению. Представлены особенности поведения коррупциогенной личности, а, именно, склонность к риску.

Ключевые слова: коррупция, коррупционное поведение, склонность к риску.

Abstract

The article is devoted to the complex, multifaceted phenomenon of modern psychology — to the corrupt behavior, describing some of the typical behavior styles of the individual prone to corruption, namely, the propensity to take risks.

Index terms: corruption, corrupt behavior, appetite for risk.

Сегодня на авансцену общественной жизни России выходит проблема коррупции. Несмотря на то, что со стороны государства предпринимаются серьезные меры по борьбе с этим социальным злом, коррупция в России процветает. Борьба с коррупцией заняла одно из центральных мест и в государственной политике правительства Республики Татарстан. При этом нет единого, универсального определения понятия «коррупция». Чем

активнее в стране разворачивается антикоррупционная борьба, тем зримее ощущается недостаток системных теоретических исследований по теме коррупции. В наше время авторы почти во всех аналитических трудах пытаются определить сложный, многогранный феномен коррупционного поведения с точки зрения экономических, правовых и социальных аспектов (А.С. Быстрова [3], Б.В. Волженкина [4], А.И. Гурова [8], А.И. Долгова [17], В.П. Кувалдина [10],

В.В. Лунеева [13] и др.). Однако огромный пласт психологических аспектов коррупции при этом остается невидимым и малоисследованным, психологических исследований коррупции и коррупционного поведения крайне мало. Такое положение дел объясняется методологическими трудностями, с которыми сталкивается исследователь психологических аспектов коррупции [7]. Если юридический аспект коррупционного поведения вполне сносно трактуется на юридическом языке, то в психологии отсутствует объяснительная модель данного феномена.

Большинство исследователей сводят определение коррупции к взятке и злоупотреблению служебным положением. В этом же ключе определяют коррупцию и международные организации. Например, в Кодексе поведения должностного лица по поддержанию правопорядка, принятого Резолюцией 34/169 Генеральной ассамблеи ООН 17 декабря 1979 г., коррупция определена как «злоупотребление служебным положением для достижения личной или групповой выгоды, а также незаконное получение государственными служащими выгоды в связи с занимаемым служебным положением» [1].

Определения, которые можно обнаружить в современной отечественной литературе, принадлежат чаще правоведам, что неудивительно, поскольку именно в 90-е годы предпринимались неоднократные попытки законодательно определить и коррупцию, и меры наказания коррупционных действий. Приведем, наиболее приемлемое, на наш взгляд, определение, данное Л.В. Астафьевым: «Коррупция – это незаконное использование должностными лицами своего статуса или вытекающих из него возможностей в интересах других лиц с целью получения личной выгоды» [18]. Определения коррупции с позиции права имеют, конечно, очевидные достоинства, однако страдают и недостатками. Так, по словам И. Мени, поскольку коррупция не является банальным правонарушением,

в ее определении необходимо выйти за пределы собственно права [2]. Этот автор обращает внимание на то, что социологическое определение коррупционного поведения может выдвинуть на первый план отношение к данному явлению граждан и элиты.

Системное рассмотрение позволяет представить ряд взаимодополняющих взглядов на сущность явления коррупции: коррупция как вид правонарушений, связанный с превышением должностных полномочий; коррупция как образ жизни людей, обладающих властью, который предполагает ряд традиционных действий (взятничество, проявление своеволия, подбор «нужных» людей); коррупция как способ решения проблем в обход существующих законов и правил с использованием подкупа должностных лиц; коррупция как подход к людям, обладающим властью, связанный с демонстрацией им своего уважения и удовлетворения их потребностей.

Такое многообразие взглядов на коррупцию порождает сложности при ее искоренении и необходимость приложения системных усилий со стороны общества, государства, каждого человека по борьбе с коррупцией [19].

В Республике Татарстан активная работа по противодействию коррупции проводится с 2005 года. За последние три года, по данным социологических опросов населения республики, прослеживается некоторое снижение коррупционных рисков. Но зачастую понятие «коррупция» деформируется в сознании людей, приобретая различные значения. От понимания сути этого явления зависит, насколько общество осознает опасность, угрожающую собственному благополучию и безопасности, поэтому было изучено представление жителей республики Татарстан о коррупции [12].

По своей направленности и механизмам реализации коррупционное поведение – это разновидность социального поведения, оно представляет собой совокупность пос-

тупков и действий должностного лица, которые по своим результатам затрагивают интересы отдельных людей, социальных групп, социальных общностей или общества в целом. Именно в таком поведении проявляются индивидуально-психологические и социальные качества человека.

С точки зрения социальной нормы коррупционное поведение можно рассматривать как один из видов девиантного поведения, которое определяется соответствием или несоответствием тех или иных поступков профессиональным нормам и социальным ожиданиям. Однако критерии определения девиантного поведения неоднозначны и часто вызывают споры [7]. Граница между нормой и отклонением от нее может быть размытой в зависимости от позиции того, кто дает оценку тому или иному поведенческому акту, а также от того, в контексте каких общественных норм производится эта оценка. Кроме того, существует постоянное расхождение между декларируемыми моральными нормами и принципами, с одной стороны, и реальной мотивацией поступков индивида – с другой. В этом заключается еще одна сложность исследования коррупционного поведения. И с этой точки зрения определять однозначно коррупционное поведение как девиантное не всегда возможно: если коррупция стала в определенном смысле «нормой» социальных отношений, то коррупционное поведение тоже является «нормой», пусть и искаженной (извращенной) с точки зрения морали и права.

В исследованиях Л.Р. Салаховой было выявлено, что жители Республики Татарстан понимают негативные последствия коррупции и общественную опасность этого явления. Для подавляющего большинства людей коррупция представляется взяточничеством, использованием должностного положения в личных корыстных интересах и использованием государственных средств в личных целях, однако при необходимости для решения вопросов в своих интересах они сами готовы дать взятку.

Так что осуждать в коррупции как принято только чиновников весьма ошибочно, ведь само общество, ища легкие пути виновато ничуть не меньше [9]. Как отмечал Д.А. Медведев, «мы прекрасно понимаем, что это просто вершина айсберга», коррупция всегда носит скрытый характер, разворачивается как асоциальная деятельность, захватывая практически все социальные слои общества [16].

Для преступлений, связанных с коррупцией, характерен поиск все новых и новых возможностей преступно-корыстных способов действий. Побудительный механизм коррупции имеет общую основу – устойчивость корыстных побуждений, мотивов. С точки зрения психологии корысть – это один из самых трудноискоренимых человеческих пороков, в основе которого лежит системное взаимодействие анэтических мотивов, целей, поступков. Корысть является системообразующим фактором устойчивой отрицательной направленности личности, она ведет к падению нравственности и духовности личности. При этом явление коррупции ставит общество перед необходимостью не только осуществления радикальных политических, но и социально-психологических преобразований.

Известно, что коррупция – только в ее последствиях правовая и экономическая проблема, но исходно – это сугубо психологическая и общечеловеческая проблема. Важно знать, где и каким образом оформляется и разворачивается комплекс анэтических «ценностей» личности, намерений, мотивов, определяющих готовность человека к совершению коррупционного поведения, поэтому так важно с психологических позиций исследовать феномен антикоррупционной устойчивости личности, определить возможности развития данного качества. В коррупционном действии участвуют две стороны: 1) должностное лицо, принимающее решение и готовое его продать; 2) гражданин, заинтересованный в этом решении и готовый его купить [18].

Изучая структуру, специфику и особенности поведения, деятельности человека в ситуации коррупционного давления, можно дифференцировать ряд важных структурных компонентов этой деятельности и определить механизмы развития антикоррупционной устойчивости, а также наметить пути и средства решения этой, психологической по своей сути, проблемы [15].

Итак, коррупция – это социальное явление, поразившее публичный аппарат управления, выражающееся в разложении власти, умышленном использовании государственными и муниципальными служащими, иными лицами, уполномоченными на выполнение государственных функций, своего служебного положения, статуса и авторитета занимаемой должности в корыстных целях для личного обогащения или в групповых интересах, вид девиантного поведения, как отказ представителями власти от ожидаемых стандартов поведения ради личной незаконной выгоды. Государственная коррупция существует по той причине, что должностное лицо, в силу своего официального статуса, может распоряжаться не принадлежащими ему ресурсами путем принятия или непринятия тех или иных решений. Это могут быть бюджетные средства, государственная или муниципальная собственность, государственные заказы или льготы и др. Чиновник обязан принимать решения в соответствии с установленными нормативными документами, соответствующими основным целям развития общества. В ситуации коррупции общественно-значимые цели подменяются корыстными интересами должностного лица, выраженными в конкретных действиях или в бездействии.

По мнению большинства юристов и юридических психологов, «никакие внешние обстоятельства не могут являться определяющими причинами противоправного деяния, если они не положены одновременно на внутренние детерминанты человеческой активности» [5]. Поэтому можно говорить об определенных внутрен-

них детерминантах коррупциогенной личности, т.е. о совокупности значимых специфических свойств такой личности.

О.В. Ванновская отметила, что для коррупциогенной личности характерно: осмысление жизни через приобретение материальных благ, стремление к роскоши как показателю счастья, неосознанная мотивация и недифференцированная структура установок нравственного поведения, низкий уровень удовлетворенности жизнью, негативное самоотношение и неадекватная самооценка, экстернальный локус контроля, импульсивный тип реагирования. Каждая из этих характеристик повышает склонность к коррупции, которую можно описать как интегральный показатель [6].

Нами было проведено исследование оценки склонности к риску у лиц с коррупционным поведением. В исследовании приняло участие 90 чел., из них: 30 чел. – лица в возрасте от 22 до 27 лет; 30 чел. – лица в возрасте от 28 до 39 лет; 30 чел. – лица в возрасте от 40 лет. Выборка формировалась с применением анкеты, которая определяла, предлагал ли испытуемый когда-нибудь взятку.

Результаты исследования коррупционного поведения показали, что в группе лиц раннего зрелого возраста 57,7% испытуемых с коррупционным поведением, 42,3% – без него. В группе лиц среднего зрелого возраста было выявлено уже 71% испытуемых с коррупционным поведением, а в группе лиц с верхним порогом зрелости – 88%. Результаты исследования коррупционного поведения представлены на рис. 1.

Исследование показало, что чем старше человек, тем в большей степени он понимает, что без взяток, поощрений, подарков решить свои проблемы трудно. С опытом человека возникает желание решать вопросы, прибегая к коррупционному поведению. На данный момент, социальная реклама, направленная против коррупционного поведения, начинает оказывать влияние на сознание молодых людей. Многие молодые люди стараются решить определенные

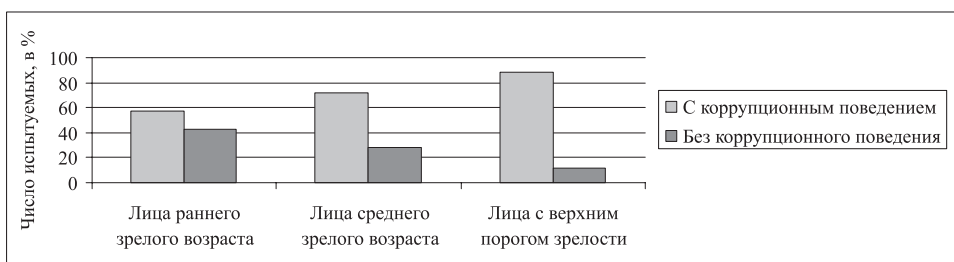


Рис. 1. Коррупционное поведение на разных этапах онтогенеза

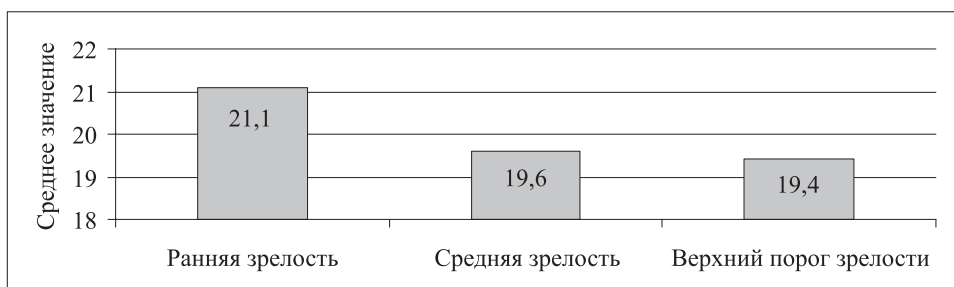


Рис. 2. Склонность к риску лиц с коррупционным поведением

проблемы, не прибегая к коррупционному поведению.

Была также выявлена склонность к риску у лиц с коррупционным поведением различного возраста. На рис. 2 представлены средние значения склонности к риску лиц с коррупционным поведением раннего зрелого возраста, среднего возраста и возраста с верхним порогом зрелости.

По результатам исследования было выявлено, что у лиц с коррупционным поведением раннего зрелого возраста высокий уровень склонности к риску ($X_{cp} = 21,1$), у лиц с коррупционным поведением среднего зрелого возраста и возраста с верхним порогом зрелости средний уровень склонности к риску ($X_{cp} = 19,6$ и $X_{cp} = 19,4$).

Таким образом, лица с коррупционным поведением зрелого возраста стремятся использовать по возможности любой шанс, чтобы преуспеть. Они смело принимают решения и используют для этого меньше количество информации. Они обычно активны, инициативны, предпочитают брать на себя средние по труд-

ности или же слегка завышенные, хотя и выполнимые, обязательства, ставят перед собой достижимые цели, если рискуют, то расчетливо. Они склонны к восприятию и переживанию времени как бесцельно текущего, слоны планировать свое будущее на менее отдаленные промежутки времени. Лица с коррупционным поведением зрелого возраста характеризуются решимостью, готовностью действовать. Они быстро принимают решения в ситуации неопределённости, выбора, в опасной для человека ситуации.

Склонность к риску лиц с коррупционным поведением раннего зрелого возраста характеризуется способностью часто принимать решения и выбирать стратегии действий в условиях неопределенности. Они рационально контролируют и регулируют свои действия при заведомой неполноте информации или недоступности развернутой ориентировки. В их поведении проявляется повышенная склонность к риску. Чаще эти лица действуют в рамках опасности на удачу, на «авось», надеются

Таблица 1

**Эмпирические значения склонности к риску лиц с коррупционным поведением
трех возрастных групп, в $t_{\text{эмп}}$**

№		Лица с коррупционным поведением		
		от 40 лет / от 22 до 27 лет	от 28 до 39 лет / от 40 лет	22-27 лет/ 28-39 лет
1	Склонность к риску	2,7**	0,3	2,2*

Примечание: * – $\rho \leq 0,05$; ** – $\rho \leq 0,01$

на «счастливый случай», то есть их действия смелые, внезапные, предприимчивые, нацеленные на достижение успеха. Они, принимая решения, ожидают полезность и опасность, выгоду, преимущества с тенденцией к их максимизации, не упуская своего шанса. Принимая решения, лица с коррупционным поведением раннего зрелого возраста стремятся использовать все открывающиеся возможности.

Статистический анализ значимости различий выборочных средних склонности к риску лиц с коррупционным поведением трех возрастных групп представлен в табл. 1.

Результаты исследования демонстрируют, что у лиц с коррупционным поведением трех возрастных групп различается уровень склонности к риску ($t_{\text{эмп}} = 2,2$ и $t_{\text{эмп}} = 2,7$). У лиц с коррупционным поведением зрелого возраста средний уровень склонности к риску, у лиц с коррупционным поведением раннего зрелого возраста – высокий уровень. Следовательно, молодые люди с коррупционным поведением обычно активны, инициативны.

Различия в склонности к риску лиц с коррупционным поведением разного возраста объясняются тем, что в раннем зрелом возрасте молодому человеку нужно намного больше решимости предложить взятку должностному лицу. Присутствует страх отказа или непонимания. Но, в более зрелом возрасте люди с коррупционным поведением не боятся давать взятки. Взятки могут давать не только склонные к риску люди, но и более осторожные. Для людей

среднего возраста коррупционное поведение является «нормой».

Итак, склонность к риску лиц с коррупционным поведением раннего зрелого возраста, среднего зрелого возраста и возраста с верхним порогом зрелости различается. Более склонны к риску лица с коррупционным поведением раннего зрелого возраста, к среднему возрасту склонность к риску снижается. К коррупционному поведению готовы люди среднего возраста с меньшей склонностью к риску. Приведенные данные исследования психологического характера могут быть использованы в работе по профилактике и расследования коррупционных преступлений, при проведении различных оперативных мероприятий, направленных на разоблачение преступников. Знание психологических особенностей коррупционного поведения также может быть полезным для борьбы с этим явлением.

Литература

1. Березин, Ф.Б. Методика многостороннего исследования личности / Ф.Б. Березин, М.П. Мирошников, Р.В. Рожанец. – М.: Медицина, 2006. – 186 с.
2. Бордовская, Н.В. Педагогика / Н.В. Бордовская, А.А. Реан. – СПб.: Питер, 2000. – 304 с.
3. Ванновская, О.В. Личностные детерминанты коррупционного поведения / О.В. Ванновская // Известия Российского гос. пед. ун-та им. А.И. Герцена. – 2009. – № 102. – С. 323-328.
4. Волженкин, Б.В. Коррупция / Б.В. Волженкин. – СПб., 1998. – С. 8. (Серия «Современные стандарты в уголовном праве и уголовном процессе».)

5. *Гладких, В.И.* Коррупция в России: генезис, детерминанты и пути преодоления / В.И. Гладких // *Российский следователь*. – 2001. – № 3. – С. 42-46.
6. *Жидков, А.В.* Что ты знаешь о коррупции? / А.В. Жидков. – Самара: Академия, 2003. – 264 с.
7. *Закирова, Л.М.* Проблема изучения феномена коррупции в отечественной психологии / Л.М. Закирова // *Актуальные проблемы экономики и права*. – 2010. – № 4 (16). – С. 52-56
8. *Криминогенная ситуация в России на рубеже XXI века* / под общ. ред. А.И. Гурова. – М.: ВНИИ МВД России, 2000. – 96 с.
9. *Криминология: учебник* / под ред. В.Н. Кудрявцева, В.Е. Эминова. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Юристъ, 1999. – 354 с.
10. *Кувалдин, В.П.* Проблемы борьбы с коррупцией в органах власти / В.П. Кувалдин // *Актуальные проблемы борьбы с коррупцией и организованной преступностью в сфере экономики*. Вып. 1. – М., 1995.
11. *Лопашенко, Н.А.* Состояние и проблемы борьбы с коррупцией и преступностью в сфере экономики / Н.А. Лопашенко // *Государство и право*. – 2000. – № 10.
12. *Лукин, В.* Гадкие лебеди: жизненные ценности современной молодежи / В. Лукин // *Культура*. – 2001. – № 16. – С. 4.
13. *Лунеев, В.В.* Преступность XX века. Мировые, региональные и российские тенденции: Мировой криминологический анализ / В.В. Лунеев. – М.: ООО «Волтерс Клувер», 2005. – 912 с.
14. *Мишин, Г.К.* Коррупция: понятие, сущность, меры ограничения / Г.К. Мишин. – М., 1991. – 276 с.
15. *Мотивация и деятельность* / под ред. Х. Хекхаузен. – М.: Смысл, 2003. – 860 с.
16. Официальный сайт Президента РФ. URL: <http://www.kremlin.ru/articles/corrupt.shtml>
17. *Преступность и реформы в России* / под ред. А.И. Долговой. – М.: ИНФРА, 1998. – 250 с.
18. *Романов, В.В.* Юридическая психология / В.В. Романов. – М.: Юристъ, 1998. – 362 с.
19. *Рубинштейн, Л.С.* Основы общей психологии / Л.С. Рубинштейн. – СПб.: Питер Ком, 2004. – 720 с. ■

УДК 27-472:008.37](092) Ильминский

ИДЕЯ СБЛИЖЕНИЯ НЕРУССКИХ НАРОДОВ РОССИИ С РУССКИМ НАРОДОМ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ НАСЛЕДИИ Н.И. ИЛЬМИНСКОГО (к 190-летию со дня рождения)

В.Г. Гималиев

Аннотация

В данной статье рассмотрены принципиальные положения системы взглядов Н.И. Ильминского на приобщение нерусских народов России к русской культуре и православию.

Ключевые слова: нерусские народы, русский народ, христианское просвещение, сближение, родной язык, русский язык, школа.

Abstract

The article examines the basic elements of N.I. Ilminsky's views of how non-Russian peoples should be familiarized with Russian culture and Orthodoxy.

Index terms: non-Russian peoples, Russian people, Christian education, rapprochement, native language, Russian, school.

В последние десятилетия живущие в России многие этносы столкнулись с множеством проблем, важнейшими из которых являются сохранение и развитие родного языка, национальной культуры, толерантных взаимоотношений в многоконфессиональной и поликультурной среде.

В данном аспекте становятся актуальными изучение и использование передового педагогического наследия, исторического опыта, накопленного в сфере просвещения нерусских народов России. Обращение к наследию видных деятелей народного просвещения, одним из которых является Н.И.Ильминский, помогает глубже осмыслить многогранные проблемы, возникшие в Российской империи в области образования нерусских народов.

Педагог-миссионер, ученый-востоковед Н.И.Ильминский внес значительный вклад в разработку теоретических основ обучения и религиозно-нравственного воспитания нерусских народов, в дело разви-

тия инородческой народной школы. В педагогическом наследии ученого получили реальное воплощение в новых социальных условиях второй половины XIX в. гуманистические достижения миссионерской педагогики, и новаторство Н.И.Ильминского состоит в творческом переосмыслении, освоении и переработке всех этих достижений с позиций прогрессивной педагогической мысли.

Источником для написания статьи послужили научные труды Н.И.Ильминского и литература о нем. Основными методами исследования стали историко-педагогический анализ первоисточников, систематизация и обобщение фактического материала.

Результаты исследований и их обсуждение. Имя профессора Казанского Императорского университета, члена-корреспондента Российской академии наук Николая Ивановича Ильминского приобретает известность в начале второй половины XIX в. Обобщив положительный опыт миссионерства XVIII – первой половины XIX в.,

он разработал оригинальную систему христианского просвещения нерусских народов России, которая включала: использование родного языка в начальном обучении и церковном богослужении, организацию двуязычных школ, создание письменности для нерусских народов на основе русской графики, перевод и издание учебно-методической, религиозно-нравственной и научно-популярной литературы, подготовку национальных учительских кадров. Эта система была утверждена Правительствующим Сенатом 26 марта 1870 г. в виде Правил «О мерах к образованию населяющих Россию инородцев».

Основной целью миссионерско-педагогической концепции Н.И.Ильминского являлось приобщение нерусских народов к православно-русской культуре путем использования их родного языка в качестве орудия церковного служения и первоначального обучения в школе, обязательного изучения русского языка, перевода и издания русских богослужебных книг и учебников, подготовки учителей из инородцев; противодействие распространению среди народов Поволжья мусульманства.

Просветительские идеи Н.И. Ильминского соответствовали прогрессивным тенденциям развития педагогической мысли того времени, утвердившим приоритет родного языка в процессе обучения и воспитания. По мнению ученого, просвещение, посредством которого можно достигнуть сближения нерусских народов с русскими, должно быть религиозным, нравственным, а орудием школьного образования и церковного богослужения должен быть родной язык. «Если не допустить инородческого языка в инородческие школы и церкви в достаточном количестве для твердого и полного, убежденного усвоения христианской веры, в таком случае все инородцы сольются в одно племя по языку и вере – в татарское и магометанское. Если же допустить инородческие языки, в таком случае поддержались бы народности, разные, мелкие, к татарству не расположенные и с

русским народом соединенные единством веры», – пишет он обер-прокурору Святейшего Синода К.П.Победоносцеву в 1891 г. [4, с.398]. Н.И.Ильминский считал, если инородцы усвоят православную религию, исповедуемую русскими, то они невольно будут тянуться к ним как носителям этой религии и на этой почве следует сближение бытовое и семейное, желание изучить русский язык.

В системе межэтнических и межкультурных взаимодействий Н.И.Ильминский важное место отводил русским миссионерам, которые могли оказывать влияние на формирование симпатий нерусского населения к русскому народу, русскому государству. В этом отношении, по его мнению, немаловажным фактором является знание «местных инородческих языков» не только учителями и церковнослужителями (отражено в Правилах от 26 марта 1870 г.), но и самим русским населением. Например, в одном из писем К.П.Победоносцеву он подчеркивает, что «в Якутске все русские, там родившиеся, владеют якутским языком так свободно и правильно, как родным, со всеми особенностями и тонкостями звуковой системы, а также грамматического и синтаксического строя [4, с.199].

Вслед за русскими миссионерами-педагогами, Н.И.Ильминский утверждал, что центром притяжения симпатий нерусского населения к русско-православной культуре должна стать школа и что школьное образование на родном языке учащихся в целях их православно-христианского и религиозно-нравственного воспитания способствует духовному подъему нерусских народов и их сближению с русскими [3, с.4]. Отсюда логически вытекала необходимость создания массовой начальной школы для нерусских детей, подготовки «единоплеменных» учителей в особых педагогических учебных заведениях, разработки инородческой письменности, организации переводов на языки народов России, что должно было способствовать формированию в регионах благоприятной атмосферы для межкуль-

турного взаимодействия. В этих процессах связующим стержнем для всех участников образовательного пространства выступали русская культура и русский язык.

Глубоко осознавая огромное значение русского языка как языка межнационального общения, сближения народов, их просвещения, развития национальных культур, Н.И.Ильминский важное место отводил его изучению. В «Программе школ для крещеных инородцев Восточной России» указано, что в старшем отделении школы, «не упуская из виду религиозно-воспитательных целей народной школы, нужно направить все усилия на усвоение детьми русского языка, так как его знание есть, конечно, самое необходимое и полезнейшее для русского подданного из всех других знаний [2, с.4].

В концепции Н.И.Ильминского важным направлением христианского просвещения народов Поволжья и Востока России была переводческая деятельность. Как опытный лингвист и автор работ по теории переводческого дела, он обосновал необходимость переводов, потребность в которых определялась в первую очередь нуждами школьного образования нерусских детей и церковного богослужения в инородческих приходах. Им сформулированы педагогические и лингвистические подходы к переводческой деятельности: использование живого, разговорного языка инородцев посредством русской графической основы, учет специфики родного и русского языков, соблюдение принципов последовательности и доступности. К примеру, говоря о просвещении крещеных корейцев, Ильминский рекомендует употреблять в их обучении христианские переводы, написанные «русской азбукой с некоторым приспособлением к корейским звукам. Усвоение русского алфавита корейскому христианину будет полезно не только в отношении к их обучению, но их духовному возрождению» [4, с.199].

В приобщении нерусских народов Поволжья и Востока России к православно-

русской культуре Н.И.Ильминский важное место отводил учителям и священникам. И одним из центральных направлений его педагогической системы является подготовка учителей из числа инородцев и этнических русских, опирающихся на родной язык учащихся в первоначальном обучении. От русских требовалось знание языка обучающихся и их этнопсихологических особенностей, а также владение навыками переводческой работы.

Основы педагогического образования будущих учителей для двуязычных школ были заложены Н.И.Ильминским в Казанской крещенотатарской школе, в которой обучались не только крещеные татары, но и русские, чуваша, марийцы, мордва, удмурты и представители других народов восточной России. Выпускники этой школы работали учителями и священниками, распространяя среди нерусских народов христианское учение, грамотность и русский язык.

Центром подготовки народных учителей, развития и распространения передовых педагогических идей в области методики преподавания различных предметов, форм и методов обучения, обеспечения школ необходимой учебно-методической литературой стала открытая в 1872 г. Казанская инородческая учительская семинария, проект создания которой был заложен в Правилах «О мерах к образованию населяющих Россию инородцев». Инициатор ее создания и первый директор (1872–1891 гг.) Н.И.Ильминский в своем выступлении на торжественном открытии этого учебного заведения отметил, что «Казанская учительская семинария имеет целью ближайшую и непосредственную – приготовление учителей в русские и инородческие сельские народные училища, а отдаленную и общую с начальными инородческими школами – прочное сближение инородцев с коренным русским населением путем просвещения» [1, с.45].

В Казанской учительской семинарии получили образование сотни русских и

инородцев, которые работали во многих губерниях Поволжья и Востока России. Как писала русский публицист, исследователь истории просвещения нерусских народов Поволжья С.В.Чичерина, воспитанники семинарии «очень развиты, хорошо знакомы с литературой и сознательно относятся к явлениям современной жизни, ... одушевлены горячим патриотизмом и вносят в свою школьную деятельность особенное, свое собственное, направление. Впоследствии, когда ездила по инородческим селениям, я всюду слышала об этих учителях отличные, а иногда восторженные отзывы» [5, с.11].

Деятельность педагога-просветителя Н.И.Ильминского оставила заметный след в истории просвещения нерусских народов России. Разработанная им и реализованная на практике педагогическая система благотворно сказалась на характере межнационального общения и способствовала

приобщению нерусских народов к русскому языку, русской культуре и православию.

Литература

1. *Ильминский, Н.И.* Избранные места из педагогических сочинений, некоторые сведения о его деятельности и о последних днях его жизни / Н.И. Ильминский. – Казань: Типогр. Имп. ун-та, 1892. – 133 с.
2. *Ильминский, Н.И.* Программа школ для крещеных инородцев Восточной России / Н.И. Ильминский. – Казань: Типогр. М. Чирковой, 1893. – 13 с.
3. *Ильминский, Н.И.* Система народного и в частности инородческого образования в Казанском крае / Н.И. Ильминский. – СПб.: Синодальная типогр., 1886. – 55 с.
4. Письма Николая Ивановича Ильминского. Издание редакции «Православный собеседник». – Казань: Типогр. Имп. ун-та, 1895. – 414 с.
5. *Чичерина, С.В.* У приволжских инородцев. Путевые заметки / С.В. Чичерина. – СПб.: Тип. В.Я. Мильштейна, 1905. – 427 с.

УДК 394≈371

ОБЩЕЕ СРЕДНЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ В ТАТАРСТАНЕ ВО ВТОРОЙ ПОЛОВИНЕ XX ВЕКА

Л.М. Хабибрахманова

Аннотация

Статья посвящена рассмотрению законодательства о всеобщем среднем образовании и его переход к общему среднему, исторических предпосылок и особенностей разработки и осуществления государственной политики Татарстана в сфере образования в 1950–2000 гг. при переходе к всеобщему среднему образованию. В изучении истории общего образования в Татарстане второй половины XX века можно выделить два этапа. Первый из них охватывал период 1950–1980-х гг. и характеризовался вниманием к рассмотрению проблематики исследований. Второй этап – с начала 1980 г. начала происходить переоценка опыта осмысления истории общеобразовательной школы, связанная с перестройкой общества в целом.

Ключевые слова: школа, образование, учащиеся, реформа.

Abstract

The article is devoted to legislation first proclaiming universal secondary education, its transition to comprehensive schools, historical prerequisites, peculiarities of Tatarstan's educational policy in 1950s–2000s. We can single out two periods in the history of Tatarstan's studies of secondary school education. The first period lasted from about 1950 to about 1980 and was characterized by special focus on the content of studies. The second, beginning after 1980, was more focused on reassessment of values and school experience, triggered by the general change in the society of the perestroika.

Index terms: school, education, students, reform.

Государственным бюджетом СССР на 1950 год на нужды просвещения отпущается 59,5 млрд. рублей.

14 августа 1950 года исполнилось двадцать лет со дня опубликования постановления ЦИК и СНК СССР «О всеобщем обязательном начальном обучении. Под руководством коммунистической партии 1949–1950 учебный год многие школы и педагоги Татарии закончили при полной успеваемости своих питомцев. Высшие учебные заведения Татарстана направили в школы 843 учителя. Из них 405 человек закончили Казанский педагогический институт, 223 – учительский институт, 213 – выпускники Елабужского учительского института. Татар среди молодых специалистов, закончивших Казанский педагогический и учительский институты, 251 человек.

Были определенные успехи. Но и недостатки в народном образовании тоже были. Поэтому XIX съезд Коммунистической партии Советского Союза предложил провести

в области дальнейшего развития школьного дела два важнейших мероприятия: всеобщее среднее десятилетнее образование и политехническое обучение.

В 1949/50 учебном году в Татарстане было повсеместно введено всеобщее семилетнее обучение, где работало 1694 русских школ, 1749 татарских, 147 чувашских, 18 марийских, 47 удмуртских, 12 мордовских, 221 школа со смешанным национальным составом. К началу 1950/51 учебного года в Татарстане насчитывалось 3904 начальных, семилетних и средних школ, в которых обучалось 529806 детей. В 1954 году отменено раздельное обучение девочек и мальчиков, которое было введено в 1943 году Постановлением Совета Народных комиссаров.

В свете решений XX съезда в 1956 году Советом министров СССР было принято постановление «Об отмене платы за обучение в старших классах средних школ». В 1956 году школьных интернатов было 310

на 11 тысяч учащихся. В 1954/55 учебном году в школах начинают создаваться группы с продлённым днём.

В 1956/57 учебном году в Татарии имелось 54 ШРМ (школа рабочей молодёжи), 119 школ сельской молодёжи. В этих школах учились 17087 учащихся.

Появляются новые формы и методы обучения как УПК, ученические производственные бригады, учебно-опытные хозяйства, труд в мастерских, практикумы, экскурсии и др. Так, 24-я школа Бауманского района города Казани создала при помощи завода – шефа мастерскую по металлу. В течение 1954-56 гг. по ТАССР были утверждены участниками ВСХВ 332 школьника, 6 школ, 52 кружка юннатов, 29 руководителей кружков [1, с.156]. Только кружок юного натуралиста и технические кружки посещали больше 55 тысяч учащихся.

Благодаря работе с новым учебным планом, повысилась успеваемость в школах республики, улучшилось качество преподавания. 1956-1957 учебный год 419 учащихся закончили золотой и серебряной медалями. «Социальный заказ» был выполнен: средняя школа стала 11-летней.

Особое место в системе трудового политехнического обучения принадлежало практикуму по сельскому хозяйству, введённому с 1955/56 учебного года. В учебный план школы ввели занятия по труду в I-IV классах, практические занятия в мастерских и на учебно-опытных участках в V-VII классах; практикумы по машиноведению, сельскому хозяйству и электротехнике в VII-X классах.

В школах Татарии развернулась большая творческая работа. Большое значение имела реализация постановления Совета Министров СССР от 16 мая 1955 г., о безвозмездной передаче школе оборудования и инструментов, пригодных к работе, но не используемых предприятиями. В создании мастерских приняли участие 121 МТС, которые 126-ти сельским школам передали 103 трактора, 50 автомашин, 101 станок.

В средних и семилетних школах к этому времени имелось 54 кабинета физики, химии – 216, биологии [3, с.41].

Работа по новому учебному плану дала свои результаты: в 1956-1957 учебном году 419 учащихся окончили среднюю школу на золотые и серебряные медали [5, с.8-10]. В связи с выступлением Н.С.Хрущева и на основе проекта в эти годы школы республики готовят учащихся к практической деятельности. Так, в 1956 г. из 109 выпускников-десятиклассников школ №№ 58, 84, 101 Советского района города Казани 103 человека поступили работать на один из заводов района.

Уроки реформирования 1958-1964 гг. важны для сегодняшней ситуации потому, что тогда практически впервые проводился широкомасштабный эксперимент по профилизации школы. Средняя школа делилась на 2 ступени – обязательная 8-летняя, и «неполная средняя общеобразовательная трудовая политехническая школа. Реформа средней школы оказалась половинчатой. Срок обучения в ней был увеличен на 1 год.

Но реформа имела и некоторые позитивные последствия. В Татарии было введено обязательное восьмилетнее образование.

В 1960 году были утверждены новые учебные программы по всем предметам.

В 1959/60 учебном году в подведении знаменательной даты – 40-летия образования ТАССР проводилась большая и целенаправленная работа. Итог – научно-практическая конференция по вопросам повышения эффективности учебно-воспитательного процесса, которая состоялась 15-17 июля 1960 г. в Казани; а 11-16 марта 1963 года была проведена Всероссийская научно-практическая конференция по вопросам развития познавательной активности и самостоятельности учащихся.

С 1962 года в выпускном классе средней школы стало изучаться обществоведение. Значительно уменьшился курс математики в старших классах. В связи с увеличением срока обучения на один год,

программу удалось по многим предметам расширить.

Реорганизация десятилетних общеобразовательных средних школ в одиннадцатилетние общеобразовательные политехнические школы проходила в Татарстане неоправданно быстрыми темпами и была полностью завершена в 1963/1964 гг.

В 1963 году за успехи в создании учебно-математической базы народного образования и осуществлении восьмилетнего всеобщего образования в Татарии было вручено переходящее Красное знамя Совета Министров РСФСР и ВЦСПС.

В августе 1964 года ЦК КПСС и Совет Министров СССР приняли решение о переходе средней школы на десятилетний срок обучения. Дважды (в 1964 и 1965 гг) пришлось сокращать программный материал по литературе и математике.

В середине 60-х годов уменьшается число второгодников, а значит, повышается качество образования. По сравнению с 1958 годом в 1965 году количество второгодников уменьшилась втрое. С гордостью можно назвать школы Ишкерма и Казанлар в Сабинском, Бегишево в Челнинском, Балтаси и Янгул в Балтасинском, Карабаш в Буинском районах; средние школы № 1, № 39, № 94, № 122 города Казани [4, с.2].

В ходе исследовательской работы по проблемному обучению в республике были выделены опорные школы: школы №№ 1, 35, 94, 99 города Казани. Ряд учителей, руководством М.И. Махмутова, включились в теоретические исследования.

На базе школы № 99 города Казани было проведено за 10 лет 96 семинаров, в школе № 35 города Казани с 1961 по 1975 гг. – 103 семинара, в которых принимало участие более 2000 работников народного образования [6, с.129]. качестве итога – в 1972 г. республиканская научно-практическая конференция по теме «Проблемное обучение и пути его развития в опыте учителей Татарской АССР».

Коллегия Министерства просвещения РСФСР 8 декабря 1966 года утвердила

план последовательного введения в школах Российской Федерации новых учебных программ.

Начиная с 1966 года и в татарских школах уроки физической культуры проводятся два раза в неделю.

В 1967-1968 учебном году сели за парты 38 тысяч девятиклассников. В 1966-1967 учебный план по принятию учащихся в IX класс не был выполнен. Особенно плохо организовали прием в IX классы школы Верхне-Услонского, Лаишевского, Зеленодольского, Тетюшевского, Пестрячинского районов.

В 1967/68 учебном году повсеместно было осуществлено введение факультативных занятий в VII-X классах. В 1967 году началось создание школ с углублённым изучением ряда учебных предметов.

Передовой опят учителей был обобщён на IV съезде учителей республики, который проходил 19-21 марта 1968 года.

Одним из свидетельств прочности знаний учащихся является и тяга молодёжи к среднему образованию – около 80% выпускников 8-х классов 1969 г. – продолжают обучаться в средней школе и средне – специальных учебных заведениях.

Ежегодные олимпиады показали рост творческой активности учащихся. В 1966-1969 гг. школьники Татарстана на российских и союзных олимпиадах занимают почётные места. Только в заключительном туре олимпиад 1969 году участвовало 1600 человек. Учащиеся Татарии в 1969 г. на Всесоюзной олимпиаде математиков заняли в неофициальном зачёте третье место среди 120 команд (после Москвы и Ленинграда). Вторые и третьи места заняли наши учащиеся на Всесоюзной физической олимпиаде. На Всероссийской олимпиаде химиков Татария получила 7 призовых мест, а на Всесоюзной двое учащихся были награждены дипломами.

Одна из сложных целей на 1970 год – переход на всеобщее среднее образование.

Уровень обучения и воспитания учащихся во многом зависит от качества

методической работы. Только в 1972-73 учебном году в республике насчитывалось 55 районных, городских и зональных методических кабинетов.

1970-1975 г. в области народного просвещения характеризуется завершение перехода по всеобщему среднему образованию, интенсивной перестройкой содержания и методов обучения. В 1973 г. из 37,5 тысяч выпускников средних школ около 60% поступило на работу в сфере материального производства, в том числе 20% в сельскохозяйственные, 23% поступило в вузы, часть выпускников в техникумы и ПТУ. Немаловажным фактором является то, что в 1977 г. 68,6% выпускников 8-х классов продолжали обучение в 9 классе.

В Татарии в середине 70-х годов работало 2670 общеобразовательных школ, в том числе 544 средних. В них получали образование на русском языке 416 тысяч учащихся (причём 1/3 из них по национальности татары), на татарском языке 214 тысяч, на чувашском и других языках 26 тысяч человек.

Татария, одной из первых среди 74 областей, краёв и республик РСФСР выполнила закон о восьмилетнем всеобщем, добилась резкого снижения, а затем и почти полной ликвидации второгодничества как массового явления.

По результатам работы с 1963 г. по 1976 г. Татарии шесть раз присуждалось переходящее Красное знамя Совета Министров РСФСР и ВЦСПС за успехи в области народного образования.

В середине 70-х годов крепнут узы сотрудничества школы с производством. Только в 1974 году 7 тысяч учащихся получили права машиниста-тракториста, а 1700 учащихся стали шоферами. А за четыре года - с 1970 по 1974 год - сельские школы подготовили пятнадцать тысяч машинист-трактористов, 2800 шоферов, 2500 животноводов-механизаторов, 3 тысячи специалистов по овощеводству и полеводству.

Пленум ЦК КПСС 10 апреля 1984 г. принял решение «О реформе общеобра-

зовательной средней школы». На этот раз реформа была провозглашена не только без серьёзной подготовки и обоснования, но и без ведома Министерства просвещения СССР.

Чувствуя, что вопрос не продуман, авторы реформы предложили проводить её поэтапно, с учётом местных и национальных особенностей в течение 11-12 пятилеток (1984-1990 гг.). Конкретно намечался переход к обучению с 6 лет, но главное состояло в том, что, несмотря на неудачный опыт реформы 1958 г., школа вновь ориентировалась на профессиональное обучение.

Уже за 1984/85 учебный год в Татарстане были сделаны ощутимые шаги реализации реформы школы. К примеру, если в 1987 учебном году впервые за школьные парты в Татарстане сели свыше восьми тысяч шестилеток, то в 1988 учебном году более шестнадцати тысяч!

Значительный опыт по трудовому обучению, воспитанию учащихся, укреплению содружества школ с базовыми предприятиями, хозяйствами накоплен в городах: Казани, Брежнев, Нижнекамске; Муслюмовском, Азнакаевском, Апастовском, Дрожжановском, Кукморском, Куйбышевском, Рыбно-Слободском и ряде других районов республики.

С каждым годом увеличивается число выпускников, остающихся после окончания школы в своих колхозах и совхозах. Так, если в 1980 году осталось работать на селе 30%, а в 1983 г. – 77,3%, то в 1984 г. – 84,7% выпускников школ.

В ходе осуществления реформы в республике было охвачено общественно-полезным трудом 250 тысяч учащихся V-X классов.

Одно из важнейших направлений реформы было дальнейшее совершенствование военно-патриотического воспитания. В школах республики в 1985 году работали 195 школьных музеев, 830 ленинских залов и комнат, 490 комнат боевой и трудовой славы.

Кадровый потенциал Татарской АССР по сравнению с другими регионами в реализации реформы школы был впечатляющей. Так, по данным Министерства просвещения республики, в 1985/86 учебном году 96% учителей 4-10 классов имеют высшее образование (в 1975 году было 76,6%). Все директора восьмилетних и средних школ – с высшим образованием. В 1980 году был завершён первый пятилетний цикл аттестации учителей. За этот период в Татарской АССР прошли аттестацию 26669 человек. В 80-е годы особое место занимают проблемы изменения срока школьного образования с 10 до 11 лет. Одновременно осуществляется постепенный переход на обучение детей с 6 лет и преобразование трёхлетней начальной школы в четырёхлетнюю, а восьмилетней – в девятилетнюю.

За последние 10 лет в Татарстане в сельской местности открыто 204 средних школ, к началу 1990 года было реорганизовано в средние ещё 50 восьмилетних школ.

На уровень ухудшения образования 90-х годов сказывалось плохое финансирование. Так, например, до 50-х годов в народное образование отчислялось 12-13% государственного бюджета. Затем эта цифра упала до 6-7%. А в пик застоя снизилась до 5-6% [2, с.10].

В обществе нашем произошло резкое падение приоритета знаний, образования.

Основным нормативным документом в Республике Татарстан стал закон «Об образовании», принятый Верховным Советом и подписанный Президентом Республики 19 октября 1993 года. Концепция представляла собой конкретную программу развития национального образования и воспитания в Республике Татарстан, где из 2405 общеобразовательных школ 1119 является татарскими и 313 русско-татарскими. Во многих русских школах действуют классы с обучением на татарском языке. В 1994/1995 учебном году таких классов было открыто 1458. В ряде городов и посёлков республики гг. Казань, Набережные Челны, Арск, в с. Зирекле Новошешминского района,

открыты гимназии, лицеи, колледжи с преподаванием на родном языке. Расширяется и сеть школ на других языках народов республики. В 1997 году действовало 118 чувашских, 38 удмуртских, 21 школа на языке мари, 2 мордовских школы.

С 1997 года татарский язык изучается в русской общеобразовательной школе, как отдельный предмет.

Уже в 1995/1996 учебном году действуют 282 учебных заведений нового типа, в том числе 114 татарских. В число специализированных: 268 школ имеют математический уклон (9,5 тысяч учащихся), 131 школа углублённое изучение иностранного языка (13 тысяч учащихся), 73 школы – углублённое изучение физики (более 2000 учащихся), углублённое изучение татарского языка – 138 школ (7105 учащихся) и углублённое изучение русского языка – 120 школ (4360 учащихся).

В городах Казани и Набережных Челнах открылись гимназии и лицеи, многие школы нового типа превратились в экспериментальные площадки. Особенно результативно работали в этом направлении школы Вахитовского района г. Казани.

Обновление содержания образования требовало и дифференциации учебных программ. В 1997 году на высшем уровне обучались по таким учебным программам около 125386 учащихся. Это составляет 21,3% всех учащихся. Такая работа успешно осуществлялась в Казани, Бугульме, Зеленодольске, Набережных Челнах, Азнакаевском, Кукморском, Бавлинском, Нижнекамском, Дрожжановском, Агрызском, Актанышском районах.

В Республике Татарстан к 1997 году учится и работает более 1 миллиона 230 тысяч человек – эта система образования входит в каждую семью. Безопасность Татарстана определялась тем, насколько общий уровень грамотности в республике соответствует современному мировому уровню. Правительство республики Татарстан поддержало осуществление реформы, была дана гарантия на полное и достаточ-

ное финансирование системы образования.

Как следствие – повысился уровень образовательного процесса и его результативность. Пятнадцать школ Татарстана в 1997 году стали победителями Всероссийского конкурса «Школа 96», сорок два – республиканского.

Кроме того, только 63% медалистов подтвердили свои отличные знания на вступительных экзаменах. В школах Татарстана на 1997 год работали 52088 учителей. Десять лет назад их было всего 27 тысяч. В 1997 году 88,3% учителей 5-11 классов гуманитарного и естественно-математического циклов имели высшее образование (1996 – 88%). В Апастовском, Зеленодольском, Пестречинском, Сабинском районах, городах этот показатель ощутимо выше от 96 до 99,6%.

В 1997 году в Татарстане работало более 500 учителей, награждённых орденами и медалями, почти 900 – удостоенных почётных званий и заслуженный учитель РФ и РТ, более 8 тысяч отличников просвещения.

С 1998 года в базисный учебный план всех общеобразовательных учреждений введён спортивно-оздоровительный час.

Последний в 20 веке 1999/2000 учебный год шёл под знаком «Года семейного воспитания и 55-летия Победы в Великой Отечественной войне».

В целом по республике различными формами получения среднего образования были охвачены 98,4% выпускников 9 класса.

В большинстве школ нового типа велась инновационная деятельность. В школах с углублённым изучением отдельных предметов, гимназиях обучалось 78,7 тысяч учащихся.

В конце 20 столетия образование было признано приоритетной сферой накопления знаний и формирования умений, создания максимально благоприятных условий для интеллектуального, духовного и физического развития личности, сферой прибыльных долгосрочных инвестиций и наиболее эффективного вложения капитала.

Литература

1. Абдрахманов, М.И. О роли социалистических производственных отношений в развитии производительных сил / М.И. Абдрахманов // Ученые записки Казанского университета. – 1957. – Т.117, кн. 5. – С. 156.
2. Беляев, В. Наш голос пока не слышат / В. Беляев // Народное образование. – 1990. – № 12. – С. 10-14.
3. Валиуллина, А. Просвещение в Татарии за 40 лет / А. Валиуллина // Народное образование. – 1957. – № 8; Советская Татария. – № 305, ИГА ТАССР, ф.1334, оп.1 д. 637, л. I, д.882, II. 30 декабря 1956 г.
4. Передовой опыт учителей – всем педагогам // Совет мектебе. – 1966. – № 1. – С. 2-3.
5. Народное образование в Татарстане в послевоенные годы (1945-1957) // Совет мектебе. – 1967. – № 7. – С. 8-10.
6. Шакиров, Р.В. Школа и общество: системно-концептуальный анализ реформ образования в России в XX веке / Р.В. Шакиров. – Казань, 1997. – С. 273.

УДК 371:94(470.41)

ПРОБЛЕМЫ «ИНОРОДЧЕСКОГО» ОБРАЗОВАНИЯ МУСУЛЬМАН В РОССИЙСКОЙ ИМПЕРИИ (XIX — НАЧАЛО XX ВВ.)

А.А. Гафаров, Л.Н. Бродовская, В.В. Буравлёва

Аннотация

В статье исследуются процессы складывания официальной системы «инородческого» образования мусульман Российской империи. В результате анализа авторы пришли к заключению о колониальном характере образовательной политики, направленной на ассимиляцию мусульман. Вместе с тем система «инородческого» образования стала важным фактором развития просвещения мусульманских народов.

Ключевые слова: Российская империя, аккультурация, государственная политика образования мусульман.

Abstract

The article investigates the creation of a state-run system of education for Muslims of the Russian Empire. We conclude that this system was essentially a colonial one, aimed at the assimilation of Muslims. At the same time, such a system of state-sponsored education came to be an important factor for the development of education for the Muslimse.

Index terms: Russian Empire, acculturation, state policy of education for Muslims.

По мере расширения границ Российской империи и продвижения её пределов на Восток, всё более актуальными становились задачи аккультурации «инородческого» населения. Складывающаяся этноконфессиональная ситуация предопределила особый интерес имперской администрации к жизни мусульманского населения. Перспективным направлением колониальной аккультурации представлялось вовлечение отечественных мусульман в систему государственного образования. Однако первые попытки в XVIII в. успеха не имели. Мусульмане, опасаясь насильственной христианизации, предпочитали держаться подальше от государственных школ, ограничиваясь религиозным образованием медресе.

Слабый приток «инородцев» в русские школы побудил к инициативам по созданию для них отдельных светских образовательных учреждений. В XIX в. активно обсуждались различные проекты открытия светских училищ для мусульман в Поволжье, Приуралье, на Кавказе и в Крыму. В Казанском учебном округе с первым проектом подобной школы в 1818 г. вы-

ступили муфтий М.Хусаинов и профессор Казанского университета П.С.Кондырев. Данный проект предусматривал создание двух училищ для мусульман в Казани и Оренбурге. В них помимо религиозных предметов планировалось преподавание русского и одного из европейских языков, а также цикла общеобразовательных дисциплин. П.С.Кондырев предложил, в том числе, создать светское училище для мусульман в Чистополе. В этих училищах готовились бы будущие указные муллы, учителя, чиновники; лучшие выпускники получили бы право поступать в университет [14, с.359]. Однако эти проекты не были реализованы по причине противоречий с официальными органами. Попечитель Казанского учебного округа М.Л.Магницкий видел в этих училищах лишь учреждения для активизации миссионерской работы. В Крыму были также сделаны попытки открыть волостные татарские училища (для подготовки волостных и сельских писарей), татарские классы при трёх уездных училищах, татарское отделение при симферопольской гимназии. Однако реализация этих проектов в первой половине

XIX в. не получила широкого практического разрешения.

Более активно вопросы «инородческого» образования начинают обсуждаться во второй половине XIX в. Наряду с государственными учреждениями предпринимаются попытки открыть земские, общественные и частные школы. О формах организации «инородческого» образования и методах обучения развернулась широкая дискуссия. Полемика, прежде всего, затронула ключевой вопрос о языке преподавания в «инородческих» школах. Также весьма спорной для миссионерски настроенной педагогической общественности показалась сама возможность преподавания в школах мусульманских религиозных предметов. Значительные дебаты развернулись вокруг принципа добровольности образования для «инородцев». Полемика вокруг этих проблем продолжалась вплоть до начала XX в. Очевидно, что постановка «инородческого» образования ставилась в прямую зависимость от задач имперской политики.

Противоречия российской педагогической мысли наиболее ярко отразила, так называемая, «система Ильминского». Н.И.Ильминский, являясь искренним поборником просвещения нерусских народов, вместе с тем неоднократно предостерегал от опрометчивого приобщения татар к достижениям европейской науки, опасаясь роста их национального самосознания. Он отвергал возможность слияния «магометанских начал или принципов и догматов с европейской наукой и цивилизацией» [10, с.6]. Поэтому он предлагал: «Пусть медресы останутся сами по себе, как терпимые, а русские школы для туземцев пусть идут на русских началах, ...без вероучения магометанского» [10, с.6]. Что касается народов Средней Азии, то «по моему понятию, киргизов и сартов вовсе не следовало бы привлекать и допускать в гимназию» [11, с.74]. Н.П.Остроумов (ученик Н.И.Ильминского) свои опасения выразил ещё более определенно: научное образование мусульман «бессильно, при известных обстоятель-

ствах, заглушить в людях национальное чувство»; «национальное самосознание от образования даже ещё проясняется и получает большую устойчивость» [18, с.31].

Н.И.Ильминский высказался за неразрывную связь образования и христианизации. Он выступил одним из инициаторов миссионерского общества «Братство святителя Гурия», которое на основании «Положения о начальных народных училищах» (1864) создало сеть «братских» школ. К концу XIX в. в Казанской губернии в 122 «братских» школах обучалось около 5 тыс. детей [21, с.460]. Для поддержки этих школ предусматривалась подготовка учительских кадров и духовенства из представителей коренных народов. По инициативе Н.И.Ильминского были созданы Казанская центральная крещенно-татарская школа (1863), а затем Казанская инородческая учительская семинария (1872), которую он рассматривал в качестве видного и существенного звена «в системе миссионерских учреждений Казанского края и всего Востока Европейской России» [11, с.50]. Как выразился К.П.Победоносцев, крещено-татарские школы были призваны воздействовать, «прежде всего, на душу» инородцев [8, с.205].

Вне зависимости от поставленных целей «система Ильминского» объективно способствовала распространению русского языка и светского просвещения среди татар. Безусловным достоинством этой системы являлось обучение на основе родного языка «инородцев». (Исследователь школьной политики российского правительства в отношении татар Поволжья, В.М.Горохов (выпускник центральной крещёно-татарской школы), достаточно высоко оценивал деятельность Н.И.Ильминского, фактически квалифицируя ее как миссионерско-просветительскую [5].) В 1870 г. «система Ильминского» была официально признана правительственными «Правилами о мерах к образованию населяющих Россию инородцев» и рекомендована к внедрению в широкую практику.

Однако в государственной системе «инородческого» образования возоблада-ла методика «указующего перста» (преподавание на русском языке). В 70-е гг. XIX в. начали создаваться трехгодичные русско-татарские училища, в которых основными предметами были русский язык и арифметика, а также давались начальные сведения по истории, географии и природоведению. Несмотря на наличие курса мусульманского вероисповедания, обучение велось главным образом на русском языке и преподавание родного языка официально не предусматривалось. К началу XX в. в Казанском учебном округе насчитывалось 57 русско-татарских училищ. Подобные школы просветитель И.Гаспринский вероятно не случайно называл мёртворождёнными учреждениями [13, с.47].

В 1876 г. были открыты четырёхлетние татарские учительские школы в Казани, Симферополе, несколько позже – в Оренбурге. Здесь готовили учителей из татар для «инородческих» начальных школ Поволжья, Приуралья, Крыма и Средней Азии. Многие представители тюрко-татарской интеллигенции получили образование в Казанской учительской школе. Однако и она не избежала русификаторской ориентации. Не случайно Ш.Марджани, входивший в педагогический совет школы, и в течение 9 лет преподававший там вероучение, был вынужден покинуть КТУШ. Это произошло «в результате разногласий с инспектором и некоторыми учителями (в школу стали принимать учеников русско-татарских училищ, не связанных с татарской культурой)» [14, с.188]. Впоследствии (после 70-х гг.) в России не было открыто ни одного подобного учебного заведения.

В 60-е гг. «Общество восстановления православного христианства на Кавказе» (подобно «Братству святителя Гурия» в Поволжье) развернуло миссионерско-просветительскую деятельность: были созданы школы для горских детей, а также открыта четырёхлетняя учительская школа в Тифлисе. В 1867 г. в 67 школах «общества» учи-

лось 1098 учеников. Однако большинство этих школ было только на бумаге. Откровенно миссионерский характер этих школ не снискал заметных симпатий у местного населения. Параллельно администрацией создавались «горские школы», ориентированные на программы русских уездных (городских) училищ. Однако они были слабо адаптированы к нуждам местного населения и за исключением русского языка были практически бесполезны. Я.В.Абрамов считал, что они были даже вредны: если «общественные» школы грамотности только дискредитировали русское образование, то горские школы выпускали безграмотных писарей, городских лакеев, людей оторвавшихся от своего народа. С конца 80-х гг. для кавказцев стали создавать, как и в других регионах, «русско-татарские» школы. Я.В.Абрамов констатировал: «К сожалению, насколько много сделано нами на Кавказе для того, чтобы всячески ухудшить экономическое положение туземного населения, настолько же мало сделано для распространения образования среди горцев. Собственно говоря, в этом отношении нами не сделано ещё даже начального шага» [2, с.70].

Намного хуже ситуация с государственным образованием мусульман была в Сибири. Хотя «в XVIII в. в Сибири было основано много «инородческих» школ, но ни одна из них, – отмечает С.С.Шашков, – не дошла до настоящего столетия» [23, с.595]. Если «в 1782–1784 гг. администрация старалась заниматься распространением школ и обучением корану татар и киргизов», то в XIX в. ставка была сделана на конфессиональные школы, дававшие весьма скудное образование [24, с.117]. С 1853 г. был вновь поставлен вопрос об «инородческих» школах, однако формирование их шло крайне медленно (отчасти вследствие слабого финансирования, а также сопротивления местного населения, опасавшегося христианизации). Наибольшую проблему представляло преподавание образовательных предметов на родном языке, что вызывало

откровенное неприятие школьных властей. «Со стороны русской народности в Сибири, к сожалению, почти ничего не сделано для инородческого образования» [24, с.117], — с горечью констатировал Н.М.Ядринцев, — «на Кавказе в гимназиях инородцы составляют 27% всего числа учеников; в одесской гимназии их было 22%; в казанском округе — 2%; в Сибири они не составляют — и одного процента» [24, с.385].

В Приуралье, Казахстане и Средней Азии постановка чисто русского образования среди инородцев с самого начала была обречена на неудачу, поскольку во главу угла ставились те же задачи русификации и ассимиляции. В 1876-1879 гг. была сделана попытка создания интернатов с обучением русского языка для казахских детей. В них обучалось всего 204 учащихся [25, с.226]. Инспектор, посланный МНП в 1900 г. для обозрения русско-казахских школ, докладывал, что «интерны должны были поступиться и в вопросе о соблюдении в стенах школы уразы (пост)», русская транскрипция вытесняет арабскую и тем парализует влияние мусульманской литературы, уроки вероучения — не более 2-3 занятий в неделю, отнюдь не позволяется, чтобы «мусульманские ученики были посвящаемы в тонкости шариата» [9, с.275-276] и т.д. Казахи «в русскую школу отдают детей нехотя, — писал Абай, — как на позор или неволю. Отдают одни бедняки с горя» [1, с.249]. В результате, как высказался на годичном акте Туркестанской учительской семинарии М.А.Муропиев (1882): «туземные мальчики большею частью выходят из наших школ, не доканчивая учебного курса, с крайне плохим знанием русской речи, русской грамматики и русского народа; а взрослые и до сих пор отчасти страшатся русской школы, отчасти не ожидают никакой пользы от неё» [12]. Для М.А.Муропиева «русификационная политика» — главный принцип образования, который должен «по примеру казанской школьной системы держаться православной пропаганды», игнорируя религиозные

убеждения туземцев [12]. Впоследствии в Туркестане была сделана попытка использовать опыт «французско-туземных» школ в Алжире. В создаваемых русско-туземных школах (первая такая школа была открыта в Ташкенте в 1884 г.) дети коренных народов обучались с русскими детьми на русском языке. Учебные программы этих школ сохраняли для «туземцев» изучение Корана, основных догматов ислама, арабского языка и т.д. По мнению Н.А.Бобровникова они представляли «из себя как бы симбиоз мактаба и русской начальной школы» [4, с.6]. Генерал-губернаторы в 1886 г. в сфере начального образования края получили особые полномочия (права изменять штатное расписание начальных училищ, «определять учителя из туземцев, или оставлять школу без такового», открывать новые училища «на местные средства, при условии полного материального обеспечения русского учителя») [20, с.592]. Перед русско-туземными школами администрацией была поставлена задача: «ограничить преподавание сообщением основных начал русской грамотности, то есть приучить к правильному чтению, письму и счёту в пределах строго необходимых для элементарных потребностей инородческого быта» [17, с.144].

Как отмечал В.В.Бартольд, «успехи русской школы и вообще русской культуры затруднялись опасением, как бы не сообщить туземцам слишком много сведений на их языке и не содействовать этим упрочению местной литературы и местных культурных особенностей, в ущерб обрусению. В русско-туземных училищах во второе десятилетие их существования твёрдо проводился принцип, по которому занятия в русском классе должны были вестись исключительно на русском языке» [3, с.173]. Данная система преподавания методом «указующего перста», (игнорирующая родной язык учеников), ярким поборником которой был инспектор народных училищ Туркестанского края С.М.Граменицкий, показала в итоге слабые результаты. Впоследствии она под-

верглась острой критике со стороны учеников Н.И.Ильминского – Н.П.Остроумова, Н.А.Бобровникова [17, 4] и др.

Русско-туземные школы, по мнению С.М.Граменицкого, «должны были проводить в среду туземного населения русскую грамоту и культуру и служить средством для просвещения и слияния с русскими всей массы туземного населения» [6, с.44]. Очевидно, что просветительство администрации преследовало «узко утилитарные цели» [19, с.82]. Насаждаемые школы были призваны, прежде всего, готовить кадры для местной низовой администрации. Принудительные меры приводили к тому, что многие родители «нанимали посторонних мальчиков, которые поступали в школы под именем их детей» [6, с.45]. В 1901 г. в 45 русско-туземных школах училось 1490 детей коренных жителей, что составляло примерно 0,05% от общего количества туземного населения Туркестана. Однако, полный курс за 25 лет прошли только 313 учеников. Формирование русско-татарских, русско-башкирских, русско-казахских, русско-туземных и других «инородческих» школ, – по убеждению А.Цаликова, – отражает стремление властей расшатать крепость религиозных устоев, «отторгнуть от единого мусульманского корня отдельные ветви тюрко-татарского племени, так как это разделение могло ослабить силу сопротивления и ускорить процесс русификации» [22, с.170-171].

Борьба правительства за «русское» образование мусульман продолжилась и в дальнейшем. «Правила о начальных училищах для инородцев, живущих в восточной и юго-восточной России» (от 31 марта 1903 г.) жёстко предписывали исключительное изучение русского языка. В начальных инородческих школах для изучения русского языка и церковно-славянского чтения отводилось 8 уроков, а на грамоту родного языка 4, в училищах с четырёхгодовичным курсом русских язык имел 12, а природный всего только 2 урока [22, с.172]. На практике местная адми-

нистрация в своих ограничениях пошла ещё дальше. Например, в уфимском русско-башкирском училище для девочек учительницы мусульманки были заменены русскими, выходные дни были перенесены на воскресенье, ученикам Оренбургской казахской учительской школы запретили посещать библиотеку «Оренбургского благотворительного общества» [22, с. 178] и т.д. Вследствие взрыва недовольства мусульманского населения в 1907 и 1913 гг. были приняты «новые» «Правила о начальных училищах для инородцев», которые отнюдь не изменили характера официальной школьной политики. «Школа государственная должна быть русской, правительственная школа не может иметь инородческого характера» [16, с.70]. Очевидно, что «этнические и культурные меньшинства могли развиваться только в жёстких рамках, отведённых им государством»; «в XIX в. в рамках России как имперского государства... решение проблемы образования нерусского населения лежало в политической плоскости» [15, с.27-28].

Литература

1. Абай. «Свою судьбу от мира не таю...» Избранное / Абай. – Алматы: Изд-во «КРАМДС – Ахмет Яссауи» Казахского ПЕН-клуба, 1995. – 299 с.
2. Абрамов, Я. Кавказские горцы (Из личных экскурсий) / Я. Абрамов // Дело. – 1884. – № 1. – С. 62-104.
3. Бартольд, В.В. История культурной жизни Туркестана / В.В. Бартольд. – Л.: Изд-во Академии Наук СССР, 1927. – 256 с.
4. Бобровников, Н.А. Русско-туземные училища, мектебы и медресы Средней Азии. Путевые заметки / Н.А. Бобровников. – СПб., 1913. – 90 с.
5. Горохов, В.М. Реакционная школьная политика царизма в отношении татар Поволжья / В.М. Горохов. – Казань: Татгосиздат, 1941. – 259 с.
6. Граменицкий, С. Очерк развития народного образования в Туркестанском крае / С. Граменицкий. – Ташкент, 1896. – 86 с.

7. Граменицкий, С. 25-летие учебного дела в Туркестанском крае / С. Граменицкий. – Ташкент, 1901. – 26 с.
8. Из черновых бумаг К.П. Победоносцева // Красный архив. – 1926. – Т. 5 (18). – С. 203-207.
9. Известия по народному образованию. – 1905. – Декабрь. – С. 275-276.
10. Извлечения из писем Н.И. Ильминского к Н.П. Остроумову. (Приложение к статье П.В. Знаменского: «Участие Н.И. Ильминского в деле народного образования в Туркестанском крае». Прав. Собес. 1900 г. Ч. I). – Казань, 1900. – 84 с.
11. Ильминский, Н.И. Письма Н.И. Ильминского обер-прокурору Константину Петровичу Победоносцеву / Н.И. Ильминский. – Казань: Издание Редакции Православного Собеседника, 1895. – 414 с.
12. Искандер-Мурза. Русские школы для мусульман в Туркестане / Искандер-Мурза // Восточное Обозрение. – 1883. – № 38. – 22 сентября.
13. Исмаил Бей Гаспринский. Россия и Восток. – Казань: Тат. книж. изд-во, 1993. – 130 с.
14. Ислам на европейском Востоке: Энциклопедический словарь. – Казань: Магариф, 2004. – 383 с.
15. Исакова, Р.Р. Образование в дореволюционной России: идеологический и конфессиональный аспекты / Р.Р. Исакова // Вестник Казанского технологического университета. – 2008. – № 6. – С. 26-32.
16. Климович, Л. Ислам в царской России: очерки / Л. Климович. – М.: ОГИЗ, Гос. антирел-е изд-во, 1936. – 407 с.
17. Остроумов, Н. Мусульманские мактабы и русско-туземные школы в туркестанском крае / Н. Остроумов // Журнал Министерства народного просвещения. – 1906. – Ч. I. – январь. – С. 113-166.
18. Остроумов, Н. Что такое коран? По поводу статей Г.Г. Гаспринского, Девлет-Кильдеева и Мурзы Алима (Перепечатано из №№ 1-10 «Туркестанских Ведомостей» за 1883 год) / Н. Остроумов. – Ташкент, 1883. – 156 с.
19. Потанин, Гр. В юрте последнего киргизского царевича (Из поездки в Кокчетаевский уезд) / Гр. Потанин // Русское богатство. – 1896. – № 8. – С. 60-88.
20. Сборник постановлений по Министерству народного просвещения. Т. X., № 276. – СПб, 1894. – С. 592.
21. Татарская энциклопедия в 5 т. / Гл. ред. М.Х. Хасанов, отв. ред. Г.С. Сабирзянов. – Казань: Институт Татарской энциклопедии АН РТ, 2002. – Т. 1: А-В. – 672 с.
22. Цаликов, Ах. Кавказ и Поволжье. Очерки инородческой политики и культурно-хозяйственного быта / Ах. Цаликов. – М.: Издание М. Мухтарова, 1913. – 184 с.
23. Шашков, С.С. Сибирские инородцы в XIX столетии / С.С. Шашков // Собр. соч. – Т. 2. – СПб: Изд-е О.Н. Поповой, 1894. – С. 548-632.
24. Ядринцев, Н.М. Сибирь как колония / Н.М. Ядринцев. – СПб., 1882. – 471 с.
25. Ядринцев Н.М. Сибирские инородцы, их быт и современное положение / Н.М. Ядринцев. – СПб.: Изд-е И.М. Сибирякова, 1891. – 308 с.

УДК 37.035.6

ОТРАЖЕНИЕ ОПЫТА НАРОДНОЙ ПЕДАГОГИКИ И НРАВСТВЕННЫХ ЦЕННОСТЕЙ ИСЛАМА В ТВОРЧЕСТВЕ КАЮМА НАСЫЙРИ

И.Ю. Халиков, И.Т. Хайруллин

Аннотация

В своих трудах и педагогической деятельности К.Насыри опирался на нравственные ценности ислама, на народное педагогическое наследие и идеи гуманизма. Основными педагогическими принципами ученого являлись: формирование сильной личности, воспитание человечности, милосердия, неприятия зла. Для него было важным постоянное нравственное самосовершенствование, стремление к постижению истины, умение видеть моральный аспект своих действий.

Ключевые слова: нравственное воспитание, народная педагогика, нравственные ценности Ислама, К.Насыри.

Abstract

In his works and pedagogical activity, K. Nasyri was guided by the moral values of Islam, traditions of folk pedagogy and secular humanism. His basic pedagogical principles were the development of a strong character, humaneness, mercy, rejection of evil to foster moral values. It was important for him to promote the ideas of a moral self-cultivation, search for truth, ability to judge the morality of one's own actions.

Index terms: moral education, folk pedagogy, Islamic moral values, Kaium Nasyiri.

Известный татарский ученый-просветитель Каюм Насыри (1825–1902), всесторонне, крупномасштабно изучивший опыт народного воспитания и педагогику, родился в деревне Верхние Ширданы Свияжского уезда Казанской губернии. Начальное образование получил от отца, затем на протяжении 15 лет учился в известном медресе «Касимия» в Казани. Самостоятельно овладел русским языком. По окончании медресе в качестве вольнослушателя посещает Казанский университет, устанавливает связи с русскими учеными. В 1855–71 гг. преподавал татарский язык в Казанском духовном училище, позднее – в Казанской духовной семинарии. В 1871 г. по предложению инспектора В.В.Радлова открыл в Казани начальную русско-татарскую школу для татарских учащихся. По причине разногласий с В.В.Радловым по вопросам методики преподавания в 1876 г. оставил школу и занялся литературной и научной деятельностью.

Каюм Насыри внес огромный вклад в просвещение татарского народа, в развитие языка, литературы, культуры своего народа. Им разработаны ключе-

вые теоретические аспекты грамматики, стилистики татарского языка, проблемы обучения школьников на родном языке. Ученый оставил глубокий след в истории татарской культуры и общественной мысли. Его внимание приковывали научные, нравственно-этические, педагогические и литературно-эстетические проблемы. В этой связи просветитель очень высоко оценивает значение человеческого разума в общественной жизни. Важность союза разума и деятельности он доводит до других, опираясь на мнения большинства ученых. «Когда поведья ненасытности в руках разумных, ее можно приструнить. Чем больше будет чего-то, тем ниже будет его цена, но чем больше будет ума, тем более высоко он будет оцениваться. ...Величие приходит с умом, с воспитанностью, но не по родословной, – писал К.Насыри [1, с.108]. К.Насыри написал свыше 40 книг. Ученый-просветитель особое внимание уделял устному народному творчеству, использовал собранные им татарские песни, басни, поговорки. Несмотря на то, что в истории литературы его имя и упоминалось, а произведения получали положительную

оценку, большинство из них не дошло до читателя. Причина известна: почти все эти произведения либо религиозные, либо полурелигиозные. Они пропитаны духом религиозной литературы, в них нет чуждых принципов советского атеизма. Насыри никогда не думал прерывать наши древние национальные литературные традиции, наоборот, старался представлять их как можно полнее. Книги «Кырык везир» («Сорок везирей»), «Әбугалисина» («Абу Али Сина»), «Жәһәһирел хикаят» («Сокровища повестей»), «Мәжмәгиль әхбар» («Сборник вестей»), «Фәһәһирел-жәһәһирел фил әдәбият» («Плоды для собеседников по литературе»), «Китабет-тәрбия» («Книга о воспитании») – показатели этой нерушимой преемственности [1, с.208]. В этих трудах обоснована необходимость развития татарской народной педагогики, убедительно, на научно-практической основе раскрыто место исламской религии в этом направлении, а нравственность и совесть описываются как главное условие человеческой жизни. В этом отношении его «Книга о воспитании» и сегодня может быть незаменимым пособием. В ней находит яркое отражение влияние ислама на развитие опыта народного воспитания. Использование его мыслей о воспитании вместе с духовно-нравственными ценностями аятов Корана в процессе формирования личности можно считать одной из задач, стоящих сегодня перед светскими школами. К.Насыри как истинный мусульманин оставил произведения, популяризирующие основы ислама и мусульманские обычаи. По его мнению, миропорядок установлен Аллахом [1, с.208]. Насыри – просветитель проделал большую работу для просвещения своего народа, развития его языка, литературы, культуры и педагогики. Он считал, что обучение должно проводиться на родном языке. Собранные произведения устного народного творчества он использовал при написании своих книг «Кырык бакча» («Сорок садов» 1880.), «Фәһәһирел-жәһәһирел фил әдәбият»

(«Плоды для собеседников по литературе», 1884), «Китабет-тәрбия» («Книга о воспитании», 1891), а также в книге, которая изучается после азбуки, и других трудах [1, с.208]. В них описаны каждодневная жизнь народа, человеческие отношения, переживания, опыт воспитания. Уроки ислама отражаются в трудах ученого, в его преподавательской деятельности. Влияние исламских ценностей на процесс воспитания он объясняет по народному доходчиво. В своих трудах, преподавательской деятельности ученый дает приоритет педагогическому наследию народа, в воспитании – народности и гуманизму, все это становится его основным педагогическим принципом [2, с.85]. Он приложил много сил для всестороннего изучения народной педагогики. В целом, его труды были созданы на основе опыта воспитания татарского народа и тесно переплетены с исламскими ценностями.

В трудах К.Насыри широко отражены нравственные ценности традиционного ислама, исламский взгляд на проблемы нравственности и воспитания. В своей деятельности он опирался и на народное педагогическое наследие и идеи гуманизма – все это является его основными педагогическими принципами [2, с.58].

Мысли просветителя о воспитании, его наставления, основанные на обобщении опыта народной педагогики, не потеряли своей актуальности и сегодня и являются богатым и своеобразным источником формирования самостоятельной личности, способной на духовно-нравственное самосовершенствование. В своих трудах основной целью он ставит воспитание у читателей человечности, милосердия, неприятия зла. Для него главное – не чтение морали, а умение развить в человеке стремление к постижению истины, отличать добро от зла, чистоту от порока и т.д.

Анализ трудов К.Насыри позволяет утверждать, что народная педагогика и ислам неотделимы в творчестве просветителя. Для него в исламе важны были не внешние

обряды, а по его мнению является сутью религии: формирование нравственного стержня жизни человечества.

Сегодня, когда общество снова возвращается к осознанию важности той роли, которую религия играет в формировании нравственности, обращение к трудам выдающегося татарского педагога приобретает особую актуальность.

В своей «Книге о воспитании» К. Насыри собрал наиболее ценные наставления, отражающие нравственные ценности ислама, преподнося их в увлекательной форме притчи. Содержание наставлений раскрывается на конкретных жизненных примерах.

Автор обличает такие пороки, остро стоящие и перед современным обществом, как прелюбодеяние, азартные игры, распитие спиртного [1, с.362].

Эти действия считающиеся большим грехом с точки зрения ислама, в современном обществе перестают быть просто личными пороками, а превращаются в социально опасные проблемы. Так, в современном обществе столкнувшемся с острыми проблемами игромании – зависимости от азартных игр, алкоголизма, государство вынуждено законодательно ограничивать игровой бизнес, рекламу спиртного и т.д..

В Коране алкогольные напитки и азартные игры названы харам (запрет), наравне с идолопоклонством: «О люди! Каждый из алкогольных напитков, каждая из азартных игр, идолопоклонство, гадания – харам, темные дела от шайтана. Сторонитесь их во избежание смерти! Если будете остерегаться, вы станете свободны и превзойдете их» [3, с.111]. И в народной педагогике порицаются эти пагубные привычки и напоминает, что они ведут к несчастью. Это нашло отражение в народных пословицах и поговорках, широко цитируемых в книге К.Насыри: «Выпивший до дна лишился жизни», «Выпил вина – считай, пропал», «Войдет водка – выйдет стыд» [4, с.290].

К.Насыри не только порицал пороки, но и писал о том, что означает жить пра-

ведной жизнью: «О сын! Много путей накопления состояния. Каким бы ни был путь, богатство и достаток должны добываться честно. Только тогда они принесут тебе благо. Нечестивое же имущество не задержится в твоих руках надолго, на тебе останутся лишь ответственность и трудности» [1, с.356], он так же объясняет чем с точки зрения ислама благочестивое имущество отличается от нечестивого: «благочестивое имущество – то, что приобретается путем халяль (дозволенное) и тратится на святые и светлые дела. Нечестивое имущество – то, что приобретается путем харама и расходуется на несправедливые дела» («Книга о воспитании») [1, с.356].

С точки зрения ислама, вера и нравственность – это не отвлеченные понятия, они неразрывно связаны с реальной жизнью человека, тем как он живет, как поступает, чем зарабатывает на жизнь и даже что он ест и как одевается. Поэтому важно не только что говорит человек на словах, но как он поступает в повседневной жизни: «О сын! Остерегайся брать украденное. Это равносильно тому, если бы ты сам украл. Если в твои руки попадет неосознанно украденное, не оставляй у себя, верни хозяину» [1, с.358]. Здесь педагог опирается на высказывание (хадис) пророка: «Покупая что-либо и зная, что оно украдено, покупатель делит с продавцом грех и позор» [5, с.18].

Таким образом, осуждается не только воровство, но и потворство преступлению.

В другом наставлении автор приводит следующий диалог юноши с аксакалом: «Некий человек, рассказав о моих темных делах, опозорил меня», – говорит юноша. «А ты расскажи о его хороших делах и ему станет стыдно», – отвечает аксакал. Таким образом, старец велел ответить добром на зло [1, с.342]. Что по сути является пересказом известной народной поговорки: «Таш атканга, аш белән ат» (букв. «На камень, брошенный в тебя, ответь угощением») [4, с.43].

Это созвучно следующим строкам Корана «Доброе слово лучше милостыни, данной с затаенной обидой...» [3, с.40].

Социальная сплоченность, взаимопомощь, добрые взаимоотношения между людьми – важный элемент мусульманской этики, то так же отражено в трудах К.Насыйри: «О сын мой! Тот, кто позорит и унижает соседей недостоин уважения. Тот, кто стремится обделить родных, никогда не познает радости от своего богатства. Только приветливый и добрый человек заслуживает уважения и почестей» [1, с.353]. Что созвучно следующим аятам Корана: «Делайте добро родителям, родственникам, сиротам, беднякам, соседям, как родственникам, так и не состоящим с вами в родстве, собратьям [по ремеслу], путникам и тем, кем вы владеете. Воистину, Аллах не любит гордецов, спесивцев!» [3, с.76]. Помощь другу, соседу, товарищу – это одна из добрых традиций татарского народа.

По мнению К.Насыйри, учителя и воспитатели, помимо своих глубоких знаний и предметной подготовки, должны еще всегда быть в курсе новых воспитательных методов. Он подчеркивает, что учитель должен быть терпеливым, человечным и обучать детей, не обижая и не унижая их. Из поведения злобного человека извлекай уроки, воспитывай в себе терпение, увещевает просветитель. Есть у него советы и учителям.

К.Насыйри много внимания уделяет проблемам социализации личности. В своем крупном дидактическом произведении «Фэвакиһел-жәләса фил әдебият» он затрагивает проблемы этики и психологии взаимоотношения людей: "Если у человека благой нрав, то и его окружение будет благоприятным. Он всегда будет здоровым, и наполнит души других любовью и светом. А если у человека дурной нрав, то и его окружение будет узким. У него всегда будут враги. Он отвратит от себя другие души. Оставайся благонравным, проявляя терпение по отношению к нападкам злого, неуравновешенного человека» [1, с.358]. Просветитель призывает воспитывать в себе неприятие к пороку, но не ненависть к другим людям, он говорит о важности быть

сдержанным всем людям. Как говорится в одном их хадисов, «самая истинная вера – это терпение и доброта» [5, с.32].

К.Насыйри особое внимание уделяет проблеме правильного воспитания подрастающего поколения. Он говорит и о необходимости развивать способности, дарования, заложенные в ребенке. В своей статье «Ремесло – текущая вода и надежный оплот» [1, с.342] он призывал верить в природные силы детей и объяснить им их значимость в обществе. Так, в большинстве случаев родители, исходя лишь из своих расчетов и не вникая в желания детей, принуждают их заниматься неинтересной для них деятельностью и пытаются таким образом «воспитать трудолюбие». Однако это вызывает в детях лишь неуверенность в себе и ощущение собственной незначимости. Истинной целью родителей, по мнению просветителя, является привитие детям уважения и любви к труду. В своих учебниках по истории, в статьях о жизни выдающихся исторических деятелей он всегда особо отмечал какими ремеслами и мастерством владел этот человек.

Наряду с необходимостью нравственного воспитания К.Насыйри неоднократно подчеркивает и важность образования для развития личности: «...Требовать возвышения своей персоны лишь по своей внешности, росту, при этом не обладая знаниями, старанием и нравственностью – ошибочное мнение» [1, с.355].

В исламе получение знаний считается одной из обязанностей мусульманина. Об этом свидетельствует множество хадисов: «Если некто будет знать и действовать по знаниям, обучать, тот будет значиться на небесах великим»; «Получайте знания, даже если они находятся в Китае»; «Знание – выше молитвы, это – основная часть религии» и др. [5, с.37].

Наряду с глубокими занятиями, подготовленностью по разным наукам, педагог должен знать и использовать на практике различные воспитательные приемы. К.Насыйри подробно рассуждает о месте учителя в

формировании молодого поколения. «Если ты учитель и воспитатель, воспитывай так, чтобы человек до самой смерти жил так, как ты его воспитывал», – пишет он в своем труде «Тәрбия» («Воспитание») [1, с.105-106]. Он ставит перед учителем еще и дополнительные требования: «Учитель детей должен быть добрым, терпеливым, выносливым... Если учитель умный, то не должен учить, прибегая к рукоприкладству».

С точки зрения ислама этот воспитательный метод включает много хадисов: 1) Располагайте к себе души людей не с помощью богатства, а добродушием и благонаравием (хадис 149); 2) Самое лучшее – это терпение и щедрость (хадис 145); 3) Знаете, что полезно для тела? Молчание и терпение (хадис 297); 4) Знание превышает молитвы, это главное в религии (хадис 567) и др. [5, с.32].

Анализ творчества К.Насыйри свидетельствует, что мудрость народной педагогики и нравственные ценности ислама неразрывно связаны между собою в его творчестве и являются одними из основ-

ных истоков его педагогических взглядов и теорий.

К.Насыйри оставил глубокий след в татарской культуре и педагогической мысли своими научными трудами и многогранной деятельностью. Он всю свою жизнь и педагогический талант посвятил просвещению своего народа и его освобождению от невежества и средневековой схоластики.

Литература

1. *Насыйри, К.* Избранное. В 4 т. / К. Насыйри. – Казань: Татар. книж. изд., 2005. (на татарском языке).
2. *Нигматов, З.Г.* Гуманистические основы педагогики: учеб. пособие / З.Г. Нигматов. – М.: Высш. шк., 2004.
3. Толкование корана. – Казань: РИЦ «Дом печати», 2001 (на татарском языке).
4. Татарское народное творчество. – Казань: Тат. книж. изд., 1987 (на татарском языке).
5. Тысяча и один хадис. – Казань: Изд. «Иман», 1992. (на татарском языке).
6. *Ханбиков, Я.И.* Из истории педагогической мысли татарского народа / Я.И. Ханбиков. – Казань: Татар. кн. изд-во, 1967.

УДК 037

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ СТАНОВЛЕНИЯ ЭРГОНОМИКИ ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ И ЗА РУБЕЖОМ

Л.П. Окулова

Аннотация

Представлен сравнительный анализ развития эргономики образования в России и за рубежом. Обозначены четыре этапа формирования эргономики. Показаны области развития эргономики. Охарактеризована педагогическая эргономика.

Ключевые слова: эргономика образования, педагогическая эргономика.

Abstract

The article provides a comparative analysis of the development of educational ergonomics in Russia and abroad. We have identified four stages in the formation of ergonomics and outlined the main areas of its development, as well as described pedagogical ergonomics.

Index terms: ergonomics of education, pedagogical ergonomics.

Эргономика – универсальная проек-
тировочная дисциплина, ориенти-
рованная на создание техники, про-
граммных средств, объектов труда и быта
с учетом наиболее благоприятных для че-
ловека психофизиологических и иных пара-
метров.

Эргономика занимается комплексным
изучением и проектированием трудовой
деятельности с целью оптимизации ору-
дий, условий и процесса труда, а также
профессионального мастерства.

Эргономика возникла в связи со зна-
чительным усложнением техники, которой
должен управлять человек в своей деятель-
ности. Первые исследования по эргономи-
ке начали проводиться в Великобритании,
США и Японии. В первой половине 20 века в
мире в центре внимания получили широкое
распространение эргономичные исследо-
вания, которые, чаще всего, решали воен-
но-промышленные задачи. Термин «эрго-
номика» в России впервые предложен в
1921 г. В.Н.Мясищевым и В.М.Бехтеревым.
В 1940-х и 1950-х годах эргономика свое

применение получила в транспортировке, в
коммерческом секторе и офисной работе.
Менее значительная часть эргономических
исследований была связана с образовани-
ем. Исключением явились американские
исследования по строительству школ с
учетом эргономичного дизайна учебных
помещений, проведенные в 1920-х годах.
Первоначальной целью организации дан-
ных исследований явилось создание стан-
дартов эргономики для школьных зданий
и оборудования с учетом интересов эко-
номии материалов, обеспечения полезного
пространства, создания здоровых условий
для обучения и безопасности человеческой
жизни. Еще одним заметным исключением
внедрения эргономики в систему образо-
вания явились исследования по изучению
позы обучаемого на уроке в начальных и
средних классах школьного обучения и
на их основе разработки эргономичной
школьной мебели. В исследовании, прове-
денном в 1920-х годах в школах Кливленда
и Филадельфии, приняло участие около
4000 учащихся. В 1928 году, по результа-

там данного исследования, И.Беннет было опубликовано руководство для учителей, директоров и должностных лиц школы, в котором были представлены способы создания эргономичных школьных столов и стульев для учащихся. В 1953 году в монографии Хармона для создания эргономичной учебной среды в школе была предложена система управления отопления класса. Подход Хармона заключался в том, что образовательная среда в классе есть профессиональная среда, в которой происходит процесс обучения через личное участие школьника на уроке для получения опыта, его развитие в оптимальных учебных условиях и раскрытие возможностей в конструктивные и удовлетворяющие потребности, предъявляемые жизнью. Он высказался за системный подход к вопросам гигиены при обучении. Два основных преимущества и отличия эргономических исследований Хармона заключались в том, что они содержали эпидемиологический подход, надежность и обоснованность своих выводов, так как в исследованиях приняло участие более 160000 школьников. Результатом данного исследования в 1972 году стало открытие в штате Висконсин образовательного учреждения, имеющего учебные пространства, разработанные в соответствии с эргономичными принципами дизайна, учета человеческого фактора.

В 1949 г. группа английских ученых во главе с К.Мареллом организовала Эргономическое общество, с которым обычно связывают формирование эргономики как самостоятельной научной дисциплины. Но еще в 1857 г. польский биолог В. Ястшембовский предложил близкий по смыслу термин «эргология», что свидетельствует о давно назревшем появлении комплексного подхода к изучению трудовой деятельности [5].

Термин «эргономика» был принят в Великобритании в 1949 году, когда группа английских учёных положила начало организации Эргономического исследовательского общества. В СССР в 20-е годы

предлагалось название «эргология», в США раньше имелось собственное наименование – исследование человеческих факторов, а в ФРГ – антропотехника, но в настоящее время наибольшее распространение получил английский термин «эргономика». С середины 50-х гг. она интенсивно развивается во многих странах мира: создана Международная эргономическая ассоциация (1961), в которой представлено свыше 30 стран; раз в три года проводятся международные конгрессы по эргономике; в Международной организации по стандартизации образован технический комитет «Эргономика».

К сожалению, в полной мере идея интеграции усилий разных специалистов в области изучения труда так и не реализовалась, что свидетельствует о сложности данного вопроса, и о необходимости поиска новых подходов в этом направлении. Эргономика не может абстрагироваться от проблем взаимосвязи личности с условиями, процессом и орудиями труда, которые являются предметом изучения психологии труда. Она тесно связана с физиологией труда, которая является специальным разделом физиологии. Он посвящен изучению изменений функционального состояния организма человека под влиянием его рабочей деятельности и физиологическому обоснованию научной организации его трудового процесса, способствующего длительному поддержанию работоспособности человека на высоком уровне. Эргономика использует данные гигиены труда, которая является разделом гигиены, изучающей влияние производственной среды и трудовой деятельности на организм человека и разрабатывающей санитарно-гигиенические мероприятия по созданию здоровых условий труда. Эргономика по природе своей занимается профилактикой охраны труда, под которой подразумевается комплекс правовых, организационных, технических, экономических и санитарно-гигиенических мероприятий, направленных на обес-

печение безопасности труда и сохранение здоровья работающих.

Эргономика является системно-ориентированной дисциплиной, которая в настоящий момент охватывает все аспекты человеческой деятельности. При изучении и создании эффективных управляемых человеком систем, в эргономике используется системный подход, сочетающий рассмотрение и учет физических, когнитивных (мыслительных), социальных, организационных и других значимых факторов. Внутри эргономики имеются направления, которые более глубоко изучают специфические особенности человека и характеристики его взаимодействия. Сегодня в эргономике можно выделить следующие области.

Физическая эргономика рассматривает анатомические, антропометрические, физиологические и биомеханические характеристики и их влияние на физическую деятельность человека. К вопросам этого направления относятся рабочие позы, монотонные движения, работа, чреватая мышечно-скелетными расстройствами, компоновка рабочего места, безопасность и здоровье. Адаптация рабочего места к физическим потребностям человека. Виды совместимости среды «человек-машина».

Антропометрическая совместимость – учёт размеров тела человека, возможности обзора внешнего пространства, положения оператора при работе.

Сенсомоторная совместимость – учёт скорости моторных операций человека и его сенсорных реакций на различные виды раздражителей.

Энергетическая совместимость – учёт силовых возможностей человека при определении усилий, прилагаемых к органам управления

Психофизиологическая совместимость – учёт реакции человека на цвет, цветовую гамму, частотный диапазон подаваемых сигналов, форму и другие эстетические параметры машины.

Эргономика физического труда помогает снизить производственное утомление,

уменьшить риск формирования профзаболеваний, повысить производительность труда, сделать работу более комфортной.

Когнитивная эргономика связана с мыслительными процессами, такими как восприятие, память, рассуждение, моторная реакция и их ролью во взаимодействии человека с другими элементами системы. Это направление изучает умственную нагрузку, процессы принятия решения, работу, требующую высокой квалификации, взаимодействие человека с компьютером, надежность человека, профессиональный стресс и профессиональную подготовку.

Направление психосоциальной эргономики – это поиск равновесия между работой и человеком.

Организационная эргономика нацелена на оптимизацию социотехнических систем. Вопросами организационной эргономики являются коммуникация, управление трудовыми ресурсами, проектирование деятельности, проектирование рабочего времени, коллективная работа, новые парадигмы организации труда, удаленная работа и управление качеством.

Эргономика занимается вопросами повышения эффективности целенаправленной деятельности человека, изучает его во время трудовой деятельности, исследует взаимодействие человека с искусственной (технической) средой. Сложность исследования связана с особенностями человека и разнообразием проектируемых ситуаций, которые следует учитывать: скорость освоения им новой техники, затраты его энергии, производительность и интенсивность труда при конкретных видах деятельности.

Современная эргономика подразделяется на микроэргономику, мидиэргономику и макроэргономику.

Микроэргономика (иногда её неверно упоминают как миниэргономику) занимается исследованием и проектированием систем «человек – машина». В частности, проектирование интерфейсов программных продуктов находится в ведении микроэргономики.

Мидиэргономика занимается изучением и проектированием систем «человек – коллектив», «коллектив – организация», «коллектив – машина», «человек – сеть». Именно мидиэргономика исследует производственные взаимодействия на уровне рабочих мест и производственных задач. В процессе трудовой деятельности неизбежно взаимодействие с другими людьми, поэтому необходимо иметь определенные познания о закономерностях общения людей, руководства, поведения отдельного работника в организации, группового поведения, а также о взаимодействии людей с окружающей средой.

Макроэргономика исследует и проектирует более общие системы, такие как «человек – общество», «организация – система организаций».

В развитии эргономики можно выделить несколько этапов. Задачей первого этапа явилось повышение производительности труда. Человек рассматривался как определенного вида ресурс. Основное содержание эргономической работы на этом этапе заключалось в том, чтобы выяснить, обладает или не обладает данный человек возможностями для выполнения конкретного вида деятельности и если обладает, определить, насколько интенсивно он может ее выполнять. Отсюда и основные проблемы: утомляемость, индивидуальные отличия, отбор, профориентация и т.п.

Идеологами этого этапа были Ф. Тейлор, Г. Мюнстерберг, В. Штерн, И.Н. Шпилькейн, А.К. Гастев, П.М. Керженцев, В.М. Бехтерев, С.Т. Геллерштейн и др.

Задачей второго этапа развития стал эргономический анализ: выяснение ограничений возможностей человека и закономерностей функционирования исследуемых процессов, а не возможностей того, что человек смог бы. Если раньше рассматривались свойства человека в процессе труда (реального или имитированного), то теперь предметом стал сам человек – его функции. Человек стал компонентом системы. Первыми эргономическими характе-

ристиками были простые психологические, психофизиологические и биомеханические свойства: время реакции, цветоразличение, длина руки и тому подобное [6].

Третий этап развития эргономики шел по пути исследования все более сложных свойств человека. С одной стороны, это психические функции – познавательные способности (когнитивная эргономика), мыслительные способности. С другой стороны, это целостные характеристики поведения: стресс, психическое здоровье, удовлетворенность трудом – направление, получившее название гуманизация труда. Развитию гуманизации труда способствовало два фактора: во-первых, оказалось, что удовлетворение неспецифических потребностей, например, такой, как удовлетворенность трудом, приводит к повышению производительности труда, и, во-вторых, то, что многие новые производства, основанные на современной технологии, могут функционировать только в том случае, если учтены общечеловеческие потребности работника.

Четвертым этапом развития эргономики является распространение ее на другие, помимо труда, сферы деятельности: досуг, обучение. Да и сам труд в современном производстве меняет свое качество: в нем неразрывно связаны, собственно производительный труд, обучение, отдых. Эргономика вступает в новый этап своего развития.

Педагогическая эргономика, решая задачу повышения эффективности учебного процесса, намечает достижение нормальной интенсивности целостной деятельности вуза (и его компонентов) при полном и рациональном использовании рабочего времени, человеческой энергии, предметов и средств труда. Интенсификация деятельности в образовательном учреждении, как правило, связана с улучшением условий труда, внедрением наиболее прогрессивных форм обучения, разделением и кооперацией труда, применением его новых приемов и методов. В результате изучения

педагогической эргономики В.К. Кучинскас делает вывод о том, что «...нормальная (оптимальная)» интенсификация учебной деятельности происходит при таком напряжении физических, нервных и умственных сил преподавателей, обучающихся и всего коллектива, когда удовлетворяются их потребности трудиться и познавать, обеспечиваются возможности гармонического развития личности, причем рационально расходуется рабочее время и энергия, сохраняется работоспособность и здоровье, предотвращаются монотония и утомление человека» [1].

Исследованиями В.К. Кучинскас было установлено, что на интенсивность деятельности преподавателя и обучающегося (студента) влияют (непосредственно или опосредованно) следующие факторы:

- уровень квалификации преподавателя и степень образованности студента;
- пол и возраст людей;
- целенаправленность, мотивация и самостоятельность деятельности;
- продолжительность рабочего времени и степень его рационального использования;
- степень физиологического, нервного, умственного и эмоционального напряжения;
- количество одновременно исполняемых действий (функций) или обучаемых людей;
- качество осуществляемой работы, темп и режим труда и отдыха;
- уровень технического обеспечения и автоматизации;
- санитарно-гигиенические, эстетические и эргономические характеристики средств и условий труда, жизни, досуга;
- качество питания и медицинского обслуживания; климатические и микроклиматические условия и др. [3].

Большинство эргономических исследований в системе образования до настоящего времени имели экспериментальный характер, проведенных в лабораторных условиях, созданных специально для этой

цели. Данные исследования основывались на наблюдениях и контроле, создании искусственных ситуаций, манипулирование некоторой переменной при создании эргономико-образовательной среды и подтверждении конкретных гипотез.

Сегодня за рубежом активно проводятся исследования в области эргономики образования в создании учебных помещений (James MacConnell, Darrell Boyd Harmon, Philip Lewis, Gene Ferris, John Moldstad, Gaylen B. Kelley), их освещения (William Lam), акустики (Robert Newman, Lyle Yerges), аудиовизуальных систем проектирования (Ray Wadsworth).

В России вопросами эргономики образования занимаются такие ученые, как: Е.В. Воронина реализует эргономический подход в образовательном процессе современной школы, В.Г. Зазыкин обосновывает эргодизайнерскую концепцию психолого-педагогически адаптированной и эстетически значимой предметно-пространственной среды организаций и учреждений, А.А. Криюлина предлагает макроэргономический подход в образовании, включающий в себя искусственную среду, учебную среду, информационную среду, социальную среду и внутреннюю среду всех участников образовательного процесса [2], В.М. Мунипов, В.П. Зинченко исследуют человекоориентированное проектирование техники, программных средств и среды в обучении [4].

Литература

1. Кузьмина, Н.В. Очерки психологии труда учителя / Н.В. Кузьмина. – Л., 1967.
2. Криюлина, А.А. Эргодизайн образовательного пространства / А.А. Криюлина. – М.: ПЕРСЭ, 2003. – 192 с.
3. Кучинскас, В.К. Эргономические основы интенсификации учебного процесса в высшей школе: дис. ... д-ра пед. наук / В.К. Кучинскас. – 1988. – 456 с.
4. Мунипов, В.М. Эргономика: человекоориентированное проектирование техники, программных средств и среды: учебник для вузов

/ В.М. Мунипов, В.П. Зинченко. — М.: Логос, 2001. — 356 с.

5. Пузанов, В.И. Взаимодействие интеллекта и мастерства как проблема культурных формаций и дизайна: автореф. дис. ... д-ра искусствоведения / В.И. Пузанов; ВНИИТЭ. — М., 1992. — 31 с.

6. Сластенин, В.А. Педагогика: инновационная деятельность / В.А. Сластенин, Л.С. Подымова. — М.: Магистр, 1997. — 224 с.

6. Сластенин, В.А. Педагогика: инновационная деятельность / В.А. Сластенин, Л.С. Подымова. — М.: Магистр, 1997. — 224 с.

УДК 37.017.4

ГРАЖДАНСКОЕ ВОСПИТАНИЕ УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЕЖИ В АНГЛОСАКСОНСКИХ СТРАНАХ НА РУБЕЖЕ XX—XXI ВЕКОВ

А.В. Фахрутдинова, Г.А. Арсланова

Аннотация

Статья посвящена вопросам состояния современного гражданского воспитания учащихся средних общеобразовательных учебных заведений на территории США, Канады, Австралии и Великобритании. В ней представлены различия в организационных подходах к образованию, в условиях децентрализованных систем, изучены попытки усиления контроля за данной областью воспитательной деятельности на регулятивном уровне со стороны федерального правительства каждой из изучаемых стран и на реализационном, который представлен как совокупность нетрадиционных подходов к определению стратегии и тактики гражданского образования на уровне отдельно взятого штата, округа или учебного заведения.

Ключевые слова: гражданское воспитание, децентрализованные системы образования, цели образования.

Abstract

The article is devoted to the modern stage of the development of civic education of the primary, middle and high school level students in the USA, Canada, Australia and Great Britain. It describes differences in the process of civic education organization in the countries with decentralized education systems. The article pays attention to the attempts of restricting control over this field of education both by regulation of respective federal governments involved as well as by implementation. The realization level is presented as a conglomerate of unique approaches to the definition of the strategy of civic education on the state, territory, region level.

Index terms: civic education, decentralized educational systems, goals of education.

Для обеспечения конкурентоспособности граждан современное общество выдвигает все более высокие требования к системе образования и повышению уровня знаний. Тем не менее, вопросы воспитания граждан не отодвигаются на второй план, а наоборот, привлекают все большее внимание общественности, ученых и властей. Это связано с необходимостью поддержания и дальнейшего функционирования гражданского общества и демократии в условиях глобализационных процессов, происходящих в обществе.

Вступление России в Болонский процесс, расширение культурных, экономических контактов подразумевает изучение общественных устоев, способствующих поддержанию стабильности. Таким образом, изучение опыта англосаксонских стран, где занимаются вопросами постоянного совершенствования сферы гражданского воспитания, представляет для отечественной науки как научно-теоретический, так и практический интерес.

Отличительной чертой организации образования в изучаемых нами государствах,

а именно в США, Великобритании, Канаде и Австралии является его децентрализация, когда федеральные власти выполняют координационную функцию. При этом возможность ведения изменений в области образования решается за счет привлечения широких общественных ресурсов, а именно: проблема, стоящая перед образованием, поднимается посредством организации общегосударственной полемики, что приводит к подъему национального и общественного осознания ее важности, затем принимаются меры по ее разрешению. Так актуализация проблемы совершенствования гражданского воспитания в сторону формирования активной гражданской позиции граждан нашла отражение в теории и практике учебных заведений англосаксонских стран.

В США на рубеже XX–XXI вв. общепризнанным стал факт о необходимости повышения уровня образования нации и разработка национальных целей образования в свою очередь послужила поводом для разработки рекомендательных образовательных стандартов по основным предметам школьной программы, включая граждановедение.

В Великобритании политика гражданского образования и воспитания явилась результатом публичного обсуждения в 1997 году необходимости введения граждановедения, как нового обязательного направления подготовки всех учащихся в возрасте от 11 до 16 лет. С этого времени возникают новые направления в изучении, разработке и внедрении новых программ и стандартов, что изменило общую локальную ориентированность концепции гражданского воспитания на демократическую.

В Австралии интерес к гражданскому воспитанию приобрел особую значимость после 1997 г., чему способствовали выступления педагогов, политических деятелей, ученых. Помимо исследований, проведенных в 90-х годах XX в., затрагивающих проблемы развития гражданских ценностей, в Австралии появились издания, посвя-

щавшие специальные выпуски различным аспектам гражданского воспитания и уровням гражданской сознательности граждан. Публиковались и правительственные отчеты, освещающие проблемы гражданского общества в Австралии.

В Канаде начала 90-х гг. XX столетия, равно как и во всем мире, наблюдается подъем интереса к гражданскому воспитанию. В 1997 г. был принят пан-канадский протокол (Pan-Canadian Protocol) сотрудничества, направленный на координацию подходов к учебному плану, в котором гражданскому образованию была придана особая значимость.

В результате осознания общественной и государственной значимости гражданского воспитания, на рубеже XX–XXI вв. гражданское воспитание нашло отражение в целях образования во всех странах: в федеральных стандартах – США, Австралия; региональных стандартах: Канада, Великобритания.

В США текст утвержденных общенациональных целей образования был опубликован в марте 1990 года. Согласно этому документу, правительство США поставило перед страной 6 общенациональных целей, которые были утверждены президентом и правительством в 1990 г.

Несмотря на то, что Национальные Цели Образования 3 и 6 относятся к формированию гражданской грамотности, в обязанности федерального комитета по образованию при конгрессе США входят ежегодные отчеты и разработка дополнений по достижению прогресса на пути к «ответственному и осознанному гражданству».

В марте 1994 года Конгресс принял программу «Цели 2000» в несколько измененном виде, по сравнению с предложенной ранее (1990 г.) (Законодательный акт-103-227). Две из восьми национальных целей связывают закон с гражданским образованием.

Одна из целей характеризует основные гражданские знания, умения и навыки учащейся молодежи, которыми те, в свою

очередь, должны были овладеть к 2000 г. Согласно этой цели все учащиеся к 2000 г. достигнут уровней 4, 8, и 12, что соответствует завершению ими 4, 8, 12 классов, демонстрируя компетентность по каждому из ниже перечисленных предметов: английский язык, математика, естественные науки, иностранные языки, граждановедение, экономика, искусства, история, и география. Каждая школа в Америке должна гарантировать, что все учащиеся научатся использовать свой умственный потенциал, что будут должным образом подготовлены к ответственному гражданству, дальнейшему обучению и работе в современных экономических условиях страны. Данная цель предполагает и вовлечение всех учащихся в деятельность, которая способствует развитию «ответственного и осознанного гражданства», в работу на благо общества. Она также нацелена на формирование умения – нести «персональную ответственность».

Другая цель связана уже с системой непрерывного образования. Согласно этой цели, к 2000 г. каждый взрослый американец должен быть грамотным и обладать знаниями и навыками, необходимыми для конкуренции в условиях мировой экономики, уметь пользоваться правами и исполнять обязанности граждан [52].

В Австралии цели национального образования на рубеже XX–XXI столетий свидетельствуют о необходимости четкого понимания роли воспитанника, как «будущего гражданина» в Австралийской демократии. Исходя из этого, основные цели, которые должны быть, достигнуты учащимися к моменту окончания школы, заключаются в следующем: быть активными, информированными гражданами, понимающими и уважающими австралийскую систему управления государством и общественной жизни (цель 1.4.); иметь возможность рассуждать по вопросам граждановедения; ответственно подходить к проблемам морали, этики, социальной справедливости; понимать окружающий их мир, причину его организации подобным образом; при-

нимать ответственные решения, основанные на владении информацией, касательно своей жизни; нести ответственность за свои действия (цель 1.5.).

Стремление центрального правительства вести политику невмешательства в воспитательный и образовательный процесс привело к отсутствию единых целей образования на территории Канады и Великобритании. Однако, несмотря на рост внимания со стороны правительства к гражданскому воспитанию и образованию, после прихода к власти партии лейбористов вопросы образования полностью перешли в ведомства Шотландии, Северной Ирландии, Англии, и Уэльса, причем подходы к гражданскому образованию во всех частях достаточно сильно отличаются.

В Канаде цели гражданского воспитания не рассматривались как общенациональные, тем не менее, во всех областях и территориях Канады гражданское воспитание и образование подразумевают воспитание хорошо осведомленных людей, принимающих активное участие в жизни плюралистического общества, которые обладают для этого достаточными знаниями и навыками.

Канада, признавая приоритетное направление в разработке и внедрении программ по гражданскому воспитанию и образованию, понимает, что оно приобретает общенациональную повестку, определяя его первоочередность, как в США и Австралии. Последствием этого стало проведение значительных мероприятий по введению новых стандартов и программ.

В США, Канаде, Австралии государственные (общественные) школы организованы и структурированы согласно политике и инструкциям местного школьного района и штата (провинции и территории), в которых они работают. Местные районы и штаты (провинции и территории), также занимаются открытием специальных школ, как для детей с недостатками в развитии, так и для одарённых и талантливых детей и взрослых, контролируют их деятельность.

Правительства штатов наделены полномочиями контролировать государственные (общественные) и частные дошкольные учреждения, равно как и учреждения начального и среднего образования. Им отводится право на лицензирование частных дошкольных учреждений, начальных и средних школ. Правительства штатов во многих случаях, влияют на принятие учебных планов по дисциплинам, разрабатывают стандарты, определяющие необходимый уровень интеллектуального развития ребенка в школе. В большинстве случаев вмешательство представителей штатов осуществляется через департаменты образования или другие органы управления, структура их различается в зависимости от законодательства штата.

Учебный план каждой отдельно взятой школы разрабатывается в соответствии со стандартами штата, в большей или меньшей степени разработанными под влиянием государственной политики.

Разработка стандартов для изучения и передачи определенных знаний и навыков в области гражданского воспитания обеспечивается:

- посредством ревизии материалов для раннего образования, начальных и средних школ;
- созданием сети представителей местных властей, которые ведут и координируют обучение в их собственных областях;
- созданием информационных веб-сайтов для поддержания развития школы;
- проведением ряда конференций для школьных координаторов по проблемам гражданского воспитания.

В США программы гражданского воспитания, не входящие в утвержденный план учебного заведения, организовываются при поддержке федерального правительства, поскольку входят в программу «Ни одного ребенка без образования» («No child left behind»). В таком случае объем финансирования выделяется непосредственно из президентского резерва и согласовывается с аппаратом президента. Подобная практи-

ка существовала при правлении президента Буша, который явился актуализатором возрождения и усиления гражданского воспитания и образования в США. Значительное внимание данной области гражданского воспитания уделялось со стороны администрации президента Клинтона. Президент Обама в течение первых двух месяцев правления возобновил связь аппарата президента с ведущими некоммерческими организациями, занимающимися разработкой и внедрением таких программ.

Возможность реализации гражданского воспитания обусловлена требованием, обязательного вовлечения детей школьного возраста в посещение школ, аккредитованных государством, или других образовательных заведений.

В Канаде штаты, области и территории несут ответственность за начальное, среднее и высшее образование. В результате, в Канаде отсутствует федеральный отдел или министерство, отвечающее за образование. Во всех 13 регионах в системах образования прослеживается определенное сходство. Тем не менее, правительство Канады играет важную роль в поддержке и развитии образования. В функции нескольких отделов федерального правительства входят направления, работа по которым тем или иным образом затрагивает вопросы обучения или воспитания: роль и значимость официальных языков; поствторичное финансирование образования; развитие человеческих ресурсов.

Понимая значимость гражданского воспитания, все штаты и территории Канады объединились в два крупных союза – Образовательный Фонд Атлантических Областей и союз Западных областей Канады и смежных территорий для разработки единого подхода к гражданскому воспитанию. Для каждого союза создана единая рамка, по которой будут развиваться непосредственно учебные планы каждого штата или юрисдикции, входящих в тот или иной союз. Ни в один из союзов не вошел Квебек.

В Австралии во всех штатах и территориях федеральное министерство образования в сотрудничестве с местными министерствами образования, занятости, по делам молодежи и профессиональной подготовки или другими организациями, занимающимися надзором и регулированием образования, следят за достижением целей образования на местном уровне.

Общегосударственная политика и программы для школ проводятся Департаментом Образования Науки и профессиональной подготовки (DEST). Через Департамент Образования Науки и профессиональной подготовки правительство снабжает дополнительными фондами финансирования государственные и негосударственные школы. Государственные школы получают большую часть средств от штатов и территорий, в то время как негосударственные школы получают дополнительные средства не от штатов, а непосредственно от федерального правительства Австралии.

В Австралии внутри каждого штата и на отдельных территориях существуют министерства, департаменты, попечительские советы, которые определяют непосредственную политику и практику, включая разработки и рекомендации к учебным планам, шкалу баллов, необходимых для завершения обучения, выдачу сертификатов, а также программу работы учителей в профессиональном развитии.

В Великобритании ответственность и полномочия в области управления образованием распределяются между центральными органами управления, местными органами управления и учебными заведениями. Центральным органом управления образованием в Англии является Департамент образования и занятости (the Department for Education and Employment), в Северной Ирландии – Департамент образования Северной Ирландии (the Department of Education for Northern Ireland), в Уэльсе – Управление по делам Уэльса (the Welsh Office), в Шотландии – Шотландский департамент образования (the Scottish

Department of Education). Основной орган управления Великобритании – Департамент Образования и Науки. Директорам же школ предоставляется большая свобода в определении предметов для изучения в школе и методики их преподавания, т.е. не существует централизованного контроля над учебным процессом внутри отдельно взятой школы.

С ноября 2004 г. гражданское воспитание учащихся общеобразовательных школ Шотландии находится под контролем руководителя шотландского отдела разработки учебных программ (Curriculum for Excellence), а также отдела по надзору за выполнением учебного плана (Curriculum Review Group). Всевозможные начинания школ и местных властей в области гражданского воспитания стимулируются финансированием программ.

В Уэльсе вопросами гражданского воспитания занимается непосредственно правительство Уэльса (Assessment Authority for Wales), Уэльская экзаменационная комиссия, Уэльский Объединенный Комитет по Образованию (Welsh Joint Education Committee – WJEC). Они осуществляют мониторинг по выполнению программ и их соответствию стандартам.

Завершив изучение состояния гражданского воспитания и образования в Северной Ирландии, комитет по мониторингу учебных программ и достижений (Concil for the Curriculum Examinations and Assessment – CCEA) следит за внедрением выдвинутых им рекомендаций в организации гражданского воспитания и образования, взятых на вооружение Министерством Образования Ирландии в июне 2004 г.

В Англии за осуществлением данного вида педагогической деятельности наблюдает ряд организаций. Департамент Образования и Навыков (Department for Education and Skills – DfES) отслеживает профессиональное развитие учителей, работающих по предмету «Граждановедение», постоянно разрабатывая для них новые инструкции, новые программы и

возможность вовлечения школ в данную программу. Квалификационный комитет занимается разработкой и корректировкой рамок учебного плана (Qualifications and Curriculum Authority – QCA) для поддержки рабочих программ, которые фокусируются на развитии понимания того, что ученики и учителя должны делать во время изучения учебных дисциплин, предмета граждановедение в частности.

Таким образом, проведя исследование гражданского воспитания в США, Канаде, Австралии и Великобритании, можно заключить, что к концу XX – началу XXI вв. идеология гражданского воспитания достигла особого расцвета и четкой определенности на территории всех англосаксонских стран.

Пытаясь понять особенности развития гражданского образования в США, Канаде, Австралии и Великобритании, были выявлены тенденции его развития, проявившиеся к концу XX в.: наличие повышенного контроля за приоритетами и качеством систем гражданообразования со стороны государства; нетрадиционность подходов к определению стратегии и тактики гражданского образования, а именно на фоне большой самостоятельности каждого штата, территории, региона в осуществлении образовательных программ, в данном случае ярко выражено стремление к единству национальных приоритетов в области осуществления гражданского воспитания; достижение результативности в деятельности школы в образовательных успехах и культуре учащихся само по себе рассматривается как ее гражданская миссия; стремление к централизации в разработке программ в области гражданского образования; расширения масштабов гражданского образования и воспитания путем введения новых

курсов, постоянного обогащения ранее существующих.

Литература

1. *Beveridge, T.* No Child Left Behind and Fine Arts Classes / T. Beveridge // Arts Education Policy Review. – 2010. – 111(1). – P. 4–7.
2. *Branson, M.S.* The role of civic education: A Forthcoming Policy Task Forth Position Paper from the communication Network / M.S. Branson. – 1998. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.civictd.org/role of.html>
3. *Clinton, B.* President Clinton's call to action B. Clinton // The education digest. – 1999. – Vol. 62. – N 8. – P. 4–7.
4. *Gearon, L.* A Practical Guide Teaching Citizenship in the Secondary School / L. Gearon. – London: Routledge, 2007. – P. 1–140.
5. *Hughes, A.* Macro and Micro Level Aspects of a Programme of Citizenship Education Research / A. Hughes, A. Sears // Canadian and International Education. – 1996. – Vol. 25. – Issue 2. – P. 17–30.
6. *Papillon, M.* Éducation à la citoyenneté: inventaire des approches actuelles et perspectives d'intervention pour la Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse / M. Papillon // Rapport à la Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse. – Québec: Juillet, 2000. – 215 p.
7. *Peel J. Mc CARY C.E.* Visioning the «little real schoolhouse» for 21st century // Phi Delta Kappan. – 1997. – Vol. 78. – No 9. – P. 698–705.
8. *Sears, A.* What Research Tells us about Citizenship Education in English Canada / A. Sears // Canadian Social Studies. – 1996b. – Vol. 30 (3). – P. 121–127.
9. *Sears, A.* Citizenship Education and Current Educational Reform / A. Sears, A.S. Hughes // Canadian Journal of Education. – 1996. – Vol. 21. – Issue 2. – P. 123–142.
10. The civic mission of schools Carnegie / Corporation of New York CRICLE: The Centre for Information and Research on Civic Learning and Engagement / Encyclopaedia of Civic education. – California: SAGE Publ.Inc. – 2008. – Vol. 2. – P. 79–117.



УДК 37.01

ОДАРЁННОСТЬ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ФЕНОМЕН: ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ, ПРОВОДИМЫЕ В США

Г.И. Поескова

Аннотация

В статье затрагивается проблема воспитания и обучения одарённых детей, в которой ключевым вопросом стоит вопрос идентификации одарённости. В статье освещены подходы и тенденции в этом направлении, существующие в американской педагогической теории и практике и представляющие интерес для общемировой педагогики.

Ключевые слова: одарённые дети, способности ребёнка, умственная одарённость, наследственность, окружающая среда.

Abstract

The paper addresses the problem of education and training of gifted children, wherein the key issue is the identification of giftedness. The article sheds light on various approaches and trends in this direction, currently active in the American educational theory and practice and also of interest for global pedagogics.

Index terms: the gifted, a child's ability, mental aptitude, heredity, environment.

Вопрос о происхождении одарённости, о соотношении одарённости и талантливости детей является одной из фундаментальных проблем в американской педагогике, поскольку признание той или иной концепции определяет определённую образовательную политику. Исследователи с середины 19 века по настоящее время пытаются определить как природу детской одарённости, так человеческого интеллекта в целом. Следует отметить, что на сегодняшний день в США существуют три подхода в определении одарённости у ребёнка:

1) одарёнными и талантливыми рождаются, а окружающие условия только усиливают или ослабляют развитие этих задатков;

2) одарёнными и талантливыми не рождаются, творческие способности присущи всем детям, они – продукт существующей системы воспитания и обучения;

3) одарённость является слиянием врождённых задатков, результатов обучения и влияния окружающей среды.

Безусловно, большая роль в распространении идеи о наследственности одарённости принадлежит английскому учёному Гальтону, который считал, что талант и психические свойства человек

наследует подобно его физическим свойствам. Его ученик и последователь, американский психолог Кеттел также придерживался идеи, что интеллект – это врождённое качество и всю свою жизнь доказывал, что влияние среды на интеллект ничтожно. Следует отметить, что о врождённости таланта и способностей человека говорят многие факты. Широко известны примеры довольно раннего обнаружения способностей у детей, когда у них обучения не было. Моцарт уже в четырёхлетнем возрасте сочинил несколько концертов, в шесть лет – скрипичные сонаты, а в десять – первые симфонии. Способности к рисованию у Репина и Сурикова также проявились в возрасте трёх–четырёх лет, когда их никто не обучал живописи. Не следует, однако, путать врождённость таланта с наследственностью. Талант и одарённость не передаются по наследству, в противном случае одарённые дети рождались бы только у талантливых людей. Широко известно народное высказывание о том, что природа отдыхает на детях талантливых людей, тоже подтверждает эту мысль. В этом случае следует говорить о врождённых способностях каждого человека, из которых лишь 5% способностей раскрываются при

жизни человека, а остальные 95% умирают вместе с нами.

Проведённые в 1978 году Николсом исследования когнитивных способностей 211 близнецов подтверждают очевидную роль генетического фактора в проявлении их когнитивных способностей [5]. Широко известно исследование Дженсена, датированное 70-ми годами XX века, коэффициента интеллекта среди белого и негритянского населения США, которое показало, что среднее значение коэффициента интеллекта этих групп населения отличаются на 15 баллов. Некоторые исследователи попытались объяснить эту разницу культурными и социальными различиями, что не совсем верно, так как исследования IQ американских индейцев и у метисов не обнаруживали таких различий. Известный генетик Добжанский по этому поводу писал, что нельзя отрицать существование генетических различий между людьми, ибо человеческое разнообразие есть наблюдаемое природное явление. Айзенк объясняет это различие неполноценной интеллектуальной наследственностью негров, которая формировалась веками. Как считает Айзенк, главным у американских негров был не интеллект, а бездумная готовность к работе. Результатом многовековой селекции явился недостаток генов, ответственных за интеллект. Именно поэтому с раннего детства столь необходима сортировка детей на основе массового применения тестов интеллекта [3].

Бен указывает на то, что существуют различия между расами, которые невозможно значительно уменьшить, пытаясь создать одинаковую образовательную среду. Необходима разноликая система образования детей, заявляет он, ибо мы не имеем морального или этического оправдания своим попыткам совершить насилие над наследственностью [1]. С момента рождения ребёнка влияние генов и окружающей среды переплетаются, формируя его личность. Родители, имеющие высокий интеллект, будут создавать своему ребён-

ку среду, стимулирующую развитие его умственных способностей. Вследствие такой связи генотипа и окружающей среды ребёнок получает вдвое больше интеллектуальных возможностей. В свою очередь, ребёнок в семье с родителями, имеющими низкий интеллект, вращается в среде, усиливающей его интеллектуальную отсталость, полученную наследственным путём. Таким образом, задачей педагогики является определение не только генетической зависимости способностей ребёнка, но и условий среды, которые являются наиболее оптимальными для его развития.

Ряд американских учёных во главе с Торренсом [6] считают, что талантами не рождаются, а становятся, поскольку творческий стиль является естественной формой работы мозга. Творческими способностями обладают все дети, утверждал он, однако они могут проявляться по-разному в зависимости от специальных способностей детей к разным видам деятельности. Взгляды Торренса на вопрос об одарённости детей перекликаются со взглядами американского психолога Двек[2], которая рассматривает проблему с точки зрения двух теорий: теории «фиксированного» интеллекта и теории роста мышления. Двек утверждает, что одарённость не является фиксированной, данной от рождения и неизменяемой. Напротив, она может возрастать при наличии усилий и мотивации со стороны личности. Примером тому служит сама профессор Двек, которая научилась играть на фортепьяно во взрослом возрасте, а в 50 лет научилась говорить по-итальянски.

Понятно, что ответ на вопрос, кого следует считать одарённым ребёнком, должна давать концепция одарённости. Однако в образовательной практике представления о детской одарённости у разных специалистов различны, кроме того существуют различные культурно-образовательные традиции в каждом штате США. Специалисты пытались дать определение одарённости с точки зрения интеллектуальных

способностей ребёнка. Часто одарёнными детьми называли тех, кто мог демонстрировать хорошие знания, быть усидчивым, хорошо реагировать на инструкцию, быстро перерабатывать информацию, иметь лучшую по сравнению с другими память, аккуратность и хорошее абстрактное мышление. Такие определения одарённости, в основном, сосредоточены на академических способностях детей. Практически все школы США использовали один критерий для определения одарённости – IQ выше 130 баллов. Этот критерий был следствием применения шкалы Термана, который сравнивал высокий IQ ребёнка с его гениальностью.

Разработанная в 1950 году многофакторная модель структуры интеллекта Гилфорда и определение 10 категорий таланта и одарённости Коф привело к принятию более широкого определения одарённости. Такую попытку принятия определения детской одарённости, предпринял в 1972 году Комитет по образованию США принятием Государственного закона США 91-230. Раздел 806 этого закона относится к одарённым и талантливым детям и включает следующее определение: одарённые и талантливые – это дети, идентифицированные профессионально квалифицированными людьми, которые благодаря выдающимся способностям, могут добиваться высоких результатов. Это дети, которым требуются особые образовательные программы и /или услуги, выходящие за рамки тех, которые в норме обеспечиваются обычными школьными программами, с целью обеспечения их вклада в собственное развитие и общество. В законе далее говорится, что способность к высоким результатам можно определить в продемонстрированных ими достижениях, свидетельствующих об одной или более из следующих склонностей и способностей: общая интеллектуальная способность; специфическая академическая одарённость; способность к творческому или продуктивному мышлению; способность к лидерству;

способность в изобразительных и исполнительских видах искусства; психомоторная способность.

Это определение одарённости Комисара образования Марленд, выходящее за рамки тестов IQ, впоследствии было уточнено учёными – теоретиками США, которые признавали многогранную, сложную природу интеллекта и существование чрезмерно упрощённых статических тестов для их идентификации. Следует признать, что для большинства американских педагогов интеллект является важной концепцией, поскольку он соотносится с успеваемостью детей, призывает учителей совершенствовать стратегии преподавания, помогает выявить одарённых детей. Однако зачастую рассмотрение определения одарённости исключительно с точки зрения интеллекта вызывает ряд проблем, поскольку в этом случае упускаются из вида иные характеристики, такие как мотивация, общая эрудиция, стиль мышления, особенности личности ребёнка. Кроме того, как утверждал Гетзелз и Джексон, измерения креативности ребёнка зачастую не коррелируются с его интеллектом. Иными словами, креативные дети могут не обладать высоким интеллектом. Таким образом, педагоги и психологи США стали понимать, что использование показателей IQ как единственного показателя детской одарённости исключает из числа одарённых детей большое число действительно одарённых и талантливых детей.

Вскоре у группы учёных появился иной подход к проблеме интеллекта, по которому одарённость начала рассматриваться как интегральное свойство личности, имеющее динамические характеристики, независимое от условий среды и неопределяемое генотипом. В рамках такого подхода к проблеме интеллекта широкую известность приобрела концепция одарённости Рензулли, широко используемая и в настоящее время. Он предложил модель интеллектуальной одарённости, которая является «местом пересечения» трех факторов: интеллектуальные способности

выше среднего уровня; креативность; мотивационная включенность.

Результатом данных исследований стало расширение определения одарённости, принятое в 1993 году Департаментом Образования США, в котором утверждается, что одарённые – это дети и молодёжь с выдающимися способностями, имеющие и демонстрирующие потенциал на высоком уровне достижений по сравнению с другими детьми их возраста, опыта и окружения. Эти дети обладают высоким потенциалом в интеллектуальной, творческой и/или художественной областях, имеют лидерские качества и успешны в конкретных научных областях. Они требуют услуг, обычно не предоставляемых школой. Особо указывается на то, что выдающиеся таланты присутствуют у детей из всех культурных групп и экономических слоёв населения и во всех областях человеческой деятельности.

Необходимо подчеркнуть, что сегодня каждый штат США имеет отличное от других штатов определение одарённости. Одарённым ребёнком в штате Флорида считается тот, который имеет особое интеллектуальное развитие и обладает высокой производительностью. Критериями отбора для участия в специальных программах для одарённых детей в штате Флорида являются:

- наличие у ребёнка большинства черт, характерных для одарённого ребёнка по стандартной шкале и контрольному списку;
- наличие у ребёнка особого интеллектуального развития, измеренного коэффициентом умственного развития, на 2 стандартных отклонения и выше среднего индивидуального стандартизированного теста интеллекта;
- принадлежность ребёнка к недостаточно представленным группам населения для участия в программах для одарённых детей:
 - дети, имеющие ограниченные знания английского языка;
 - дети, выходцы из семей с низким социально-экономическим статусом.

Департамент образования штата Флорида имеет право утверждать план школы района для участия детей в программе для одарённых детей из таких групп населения.

Одарённые и талантливые дети в штате Мэн – это дети, которые обучаются в K-12 классах и выделяются среди своих сверстников в рамках регулярной школьной программы. Одарённые и талантливые дети должны получать специализированное обучение с помощью программ, если они имеют исключительные способности, навыки и творчество в одной из следующих категорий: интеллектуальные способности; академические способности; художественные способности. Примечание: дети с исключительными интеллектуальными способностями обычно составляют 5% от численности учащихся. Дети с исключительными художественными способностями составляют 5% от числа учащихся. Дети весьма одарённые составляют 2% от общего числа школьников данного округа [4].

Сопоставив существующие в различных штатах США определения детской одарённости, приходим к следующему заключению:

- в семнадцати штатах США таких детей называют «одарёнными детьми» (штаты: Аризона, Аляска, Алабама, Джорджия, Флорида, Луизиана, Канзас, Миссури, Миссисипи, Северная Дакота, Нью-Мексико, Нью-Йорк, Огайо, Пенсильвания, Теннесси, Вирджиния, Западная Вирджиния);
- в девятнадцати штатах США таких детей называют «одарёнными и талантливыми» (штаты: штат Арканзас, Гавайи, Дэлавер, Колорадо, Идахо, Айова, Кентукки, Монтана, Мэн, Мичиган, Новый Хэмпшир, Оклахома, Орегон, Южная Каролина, Техас, Юта, Вермонт, Йоминг, Висконсин);
- в восьми штатах США избегают вешать какие-либо ярлыки на таких детей, их просто называют «чрезвычайно способными к обучению» или просто «способными» детьми (Коннектикут, Небраска, Нью-Джерси, Калифорния, Северная Каролина, Род Айленд, Вашингтон);

- в шести штатах США до сих пор нет определения одарённости детей (Массачусетс, Миннесота, Индиана, Мэрилэнд, Южная Дакота, район Коламбия).

Выводы.

Рассматривая разнообразные определения одарённости, существующие в настоящее время в США, следует отметить главные характеристики этих определений:

- разнообразие областей, в которых одарённость может проявляться (интеллектуальная, креативная, артистическая, академическая);

- сравнение с другими группами детей (с теми, кто обучается в одном классе или в сравнении с детьми того же возраста, окружения);

- применение терминов, которые означают необходимость развития одарённости (потенциал и возможности).

Давая определение одарённости, большинство школьных округов обращают внимание на следующие категории:

- они устанавливают точку отсчёта по шкале IQ (например, район может установить точку отсчёта 130 баллов: школьники, набравшие 130 (или выше) являются одарёнными в этом районе; они станут школьниками, которые будут получать специальное образование для одарённых детей);

- каждый район решает, сколько школьников будут идентифицированы как одарённые в пропорции к населению (многие округа дают квалификацию только пяти процентам от всей численности школьников данного округа как одарённым, на основе заключения учителя, родителей, собственной номинации, градации, IQ тестов, тестам развития ребёнка, и оцененных результатов);

- некоторые школьные округа применяют слово « талант» для того, чтобы определить область (академическая или эстетическая), в которой дети одарённые;

- часто применяется термин «творчество»; эта категория подчёркивает творчество школьника и показывает, сколько очков они набрали в тесте на выявление творчества.

Анализируя существующую практику определения одарённости детей, в целом можно отметить, что в разных штатах США в основном различают три категории одарённых детей:

- 1) дети с высокими показателями по уровню общей одарённости (интеллект, креативность, продуктивность и др.);

- 2) дети, достигшие успехов в каких-либо областях деятельности (юные музыканты, спортсмены, математики и т.д.);

- 3) дети, хорошо обучающиеся в школе (академически одарённые дети).

Литература

1. *Benn, C.* The Myth of Giftedness. «Forum for the Discussions of New Trends in Education.1982, V 24, № 2. p.6

2. *Dweck, C.* (1999) Self Theories: Their role in motivation, personality and development. Philadelphia, PA: Psychology Press.

3. *Eysenk, H.J.* The IQ-Argument: Race, Intelligence and Education. L.Temple Smith, 1971.p. 160.

4. *Mary-Catherine Mcclain &Steven Pfeifferpage.* Identification of gifted Students in the United States :A Look at State Definitions, Policies, and Practices.Journal of Applied School Psychology, volume 28, Issue 1, 2012, p. 59-88.

4. *Nichols, R.C.* Twin studies of ability, personality and interest // Homo. – 1978. – V.29.

5. *Torrance, E.P.* Growing up creatively gifted: A 22-year longitudinal study // Creative Child and Adult Quarterly. – 1980.



НАШИ АВТОРЫ

АРСЛАНОВА Г.А. – кандидат педагогических наук, доцент кафедры английского языка Института языка Казанского (Приволжского) федерального университета.

E-mail: avfach@mail.ru

АХМАДУЛЛИНА Р.М. – кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и технологий гуманитарно-художественного образования Института филологии и искусств Казанского (Приволжского) федерального университета.

E-mail: akhrimma@mail.ru

АШАНИН А.О. – главный специалист по нормативно-правовому обеспечению образовательного процесса ФГОУ СПО «Дмитровградский механико-технологический техникум молочной промышленности».

E-mail: tmtreg@mail.ru

БАЛТАЕВА В.Т. – аспирант Института педагогики и психологии Казанского (Приволжского) федерального университета.

E-mail: Pr_Gabdulhakov@mail.ru

БЕКЕТОВА С.И. – кандидат педагогических наук, доцент кафедры естественно-географического образования Казанского (Приволжского) Федерального университета.

E-mail: ilmira_nakipovna@mail.ru

БЕЛОБОРОДОВА М.Е. – старший преподаватель кафедры общенаучных дисциплин Березниковского филиала Пермского научно-исследовательского политехнического университета.

E-mail: mbelobor@mail.ru

БОБРОВА И.В. – ведущий специалист, методист школы для дошкольников «Почемучки» г. Ессентуки.

E-mail: pochemuchky@mail.ru

БРОДОВСКАЯ Л.Н. – кандидат исторических наук, доцент кафедры политической истории Казанского (Приволжского) федерального университета.

E-mail: ludmilabrod@mail.ru

БУРАВЛЕВА В.В. – кандидат исторических наук, доцент кафедры политической истории Казанского (Приволжского) федерального университета.

E-mail: elena_rins@mail.ru

БУРЦЕВ В.А. – кандидат педагогических наук, доцент кафедры спортивных дисциплин Чувашского государственного педагогического университета им. И.Я. Яковлева».

E-mail: Kisapov_nik@mail.ru

БУРЦЕВА Е.В. – кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и методики физической культуры и спорта ФГБОУ ВПО Филиал РГУФКСМиТ в г.Новочебоксарске.

E-mail: Kisapov_nik@mail.ru

ВАЛЕЕВА Р.А. – доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой общей и социальной педагогики Института педагогики и психологии Казанского (Приволжского) Федерального университета.

E-mail valeykin@yandex.ru

ВАЛИАХМЕТОВА Н.Р. – кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и технологий гуманитарно-художественного образования Института филологии и искусств Казанского (Приволжского) федерального университета.

E-mail: akhrimma@mail.ru

ВАСЮРА С.А. – кандидат психологических наук, доцент кафедры общей психологии Удмуртского государственного университета.

E-mail: vasyura@inbox.ru

ГАБДРАХМАНОВА Р.Г. – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики отделения педагогики Института педагогики и психологии Казанского (Приволжского) федерального университета.

E-mail: rashgabdra@mail.ru

ГАБДУЛХАКОВ В.Ф. – доктор педагогических наук, профессор Института педагогики и психологии Казанского (Приволжского) федерального университета.

E-mail: Pr_Gabdulhakov@mail.ru

ГАЗИЗОВА Ф.Г. – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики Института педагогики и психологии Казанского (Приволжского) федерального университета.

E-mail: g.farida@mail.ru

ГАФАРОВ А.А. – кандидат исторических наук, доцент кафедры политической истории Казанского (Приволжского) федерального университета.

E-mail: anvargafarov@mail.ru

ГИМАЛИЕВ В.Г. – кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков Чувашского государственного университета имени И.Н.Ульянова», г.Чебоксары.

E-mail: vagizgimaliev@mail.ru

ДОБРОТВОРСКАЯ С.Г. – доктор педагогических наук, профессор кафедры психологии кризисных и экстремальных ситуаций Института педагогики и психологии Казанского (Приволжского) федерального университета.

E-mail: sveta_dobro@mail.ru

ДОРОФЕЕВА Е.В. – кандидат педагогических наук, доцент кафедры немецкого языка Казанского (Приволжского) Федерального университета.

E-mail: elena.dor@mail.ru

ЕГЕРЕВА С.Ф. – кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и технологий гуманитарно-художественного образования Института филологии и искусств Казанского (Приволжского) федерального университета.

E-mail: rashgabdra@mail.ru

ЗАКИРОВА Л.М. – кандидат психологических наук, доцент, заведующая кафедрой психологии филиала Казанского (Приволжского) федерального университета в г.Набережные Челны.

E-mail: drzak@mail.ru

КАТАШЕВ В.Г. – доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики Института педагогики и психологии Казанского (Приволжского) федерального университета.

E-mail: pedagogika@ksu.ru

КИСАПОВ Н.Н. – кандидат педагогических наук, доцент кафедры физического воспитания Чувашского государственного университета им. И.Я. Яковлева».

E-mail: Kisapov_nik@mail.ru

КОНОПАЦКАЯ Е.А. – аспирант второго года очного обучения, ассистент кафедры теории и технологий гуманитарно-художественного образования Института филологии и искусств Казанского (Приволжского) федерального университета.

E-mail: confessional@mail.ru

КРУЧИННИНА Г.А. – доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики и управления образовательными системами Нижегородского государственного университета им. Н.И. Лобачевского.

E-mail: galinakruchinina2009@rambler.ru

ЛОЗОВСКАЯ Р.И. – кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории, истории музыки и методики музыкального воспитания Института искусств Адыгейского государственного университета.

E-mail: raisloz@yandex.ru

МАКЛАКОВА Н.В. – кандидат педагогических наук, доцент кафедры английского языка Института языка Казанского (Приволжского) федерального университета.

E-mail: leite@mail.ru

МИРДИЯНОВА Б.М. – старший преподаватель Нижнекамского химико-технологического института ФГБОУ ВПО «Казанский национальный исследовательский технологический университет».

E-mail: nchti@yandex.ru

МОРОЗОВА Н.А. – доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики Московского гуманитарного педагогического института.

E-mail: anna_simonova@list.ru

ОКУЛОВА Л.П. – кандидат педагогических наук, доцент кафедры менеджмента организации Чайковского государственного института физической культуры.

E-mail: lokulova@ya.ru

ОСИПОВ П.Н. – доктор педагогических наук, профессор кафедры инженерной педагогики и психологии ФГБОУ ВПО «Казанский национальный исследовательский технологический университет».

E-mail: posipov@rambler.ru

ПОЕСКОВА Г.И. – аспирант кафедры педагогики Белгородского государственного национального исследовательского университета.

E-mail: galysik08@list.ru

РЕСНЯНСКАЯ Н.Л. – соискатель Казанского государственного университета культуры и искусств, директор АНО «Психолого-педагогический центр раннего развития «Егоза».

E-mail: tmtreg@mail.ru

РЯБЫШЕВА Ю.Ю. – аспирант кафедры общей и социальной педагогики Института педагогики и психологии Казанского (Приволжского) Федерального университета.

E-mail: beesmile@list.ru

САЛПЫКОВА И.М. – кандидат педагогических наук, доцент кафедры музыкального искусства Института филологии и искусств Казанского (Приволжского) федерального университета.

E-mail: indimar24@mail.ru

САРИМОВА Р.Р. – кандидат педагогических наук, доцент, заведующая циклом русского и татарского языков Нижнекамского химико-технологического института ФГБОУ ВПО «Казанский национальный исследовательский технологический университет».

E-mail: sarimova.rezeda@yandex.ru

СИМОНОВА А.Г. – кандидат педагогических наук, доцент кафедры автоматизированных и информационных систем управления Старооскольского технологического института филиала Национального исследовательского технологического университета.

E-mail: anna_simonova@list.ru

СКОБЕЛЬЦИНА Е.Г. – кандидат педагогических наук, директор Института развития образования РТ.

E-mail: olgun65@mail.ru

ТАРКАЕВА О.П. – кандидат педагогических наук, доцент кафедры английского языка Института языка Казанского (Приволжского) федерального университета.

E-mail: oltarkaeva@yandex.ru

ФАХРУТДИНОВА А.В. – кандидат педагогических наук, доцент кафедры английского языка Института языка Казанского (Приволжского) федерального университета.

E-mail: avfach@mail.ru

ФАХРУТДИНОВА Р.А. – доктор педагогических наук, профессор кафедры теории и технологий гуманитарно-художественного образования Института филологии и искусств Казанского (Приволжского) федерального университета.

E-mail: fahrutdinova@list.ru

ФИЛИМОНОВА А.В. – доцент кафедры графики и дизайна ГБОУ ВПО «Волгоградский государственный социально-педагогический университет».

E-mail: annafil@pochta.ru

ХАБИБРАХМАНОВА Л.М. – учитель татарского языка и литературы Муниципального бюджетного образовательного учреждения «Заинская средняя общеобразовательная школа № 5» Заинского муниципального района РТ.

E-mail: lucia-1957@mail.ru

ХАЙРУЛЛИН И.Т. – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики Института педагогики и психологии Казанского (Приволжского) Федерального университета.

E-mail: hairullin_it@mail.ru

ХАЛИКОВ И.Ю. – преподаватель кафедры естественно-гуманитарных дисциплин Российского исламского университета.

E-mail: HalikIlyas@mail.ru

ХАЦРИНОВА О.Ю. – кандидат технических наук, доцент кафедры инженерной педагогики и психологии Казанского национального исследовательского технологического университета.

E-mail: Khatsrin@mail.ru

ШАХНИНА И.З. – кандидат педагогических наук, доцент кафедры английского языка Института языка Казанского (Приволжского) федерального университета.

E-mail: leite@mail.ru

ШИЛОВА Т.В. – старший преподаватель кафедры электрификации и автоматизации Нижегородского государственного инженерно-экономического института (г. Княгинино).

E-mail: shilova-t@inbox.ru

ЮХИМЕНКО А.Н. – кандидат педагогических наук, доцент кафедры английского языка Института языка Казанского (Приволжского) федерального университета.

E-mail: Institute.Language@ksu.ru

ЯКОВЛЮК С.М. – кандидат педагогических наук, доцент, преподаватель ГОУ ВПО «Московский государственный областной социально-гуманитарный институт» г. Коломна.

E-mail: svtlana-yakovlyuk@yandex.ru

ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ

УВАЖАЕМЫЕ КОЛЛЕГИ!

По инициативе заведующего кафедрой педагогики В.И.Андреева с 2006 г. на базе Казанского (Приволжского) федерального университета издается научный рецензируемый журнал «Образование и саморазвитие», где он является главным редактором.

Учредителями научного журнала «Образование и саморазвитие» выступают Казанский (Приволжский) федеральный университет и издательство «Центр инновационных технологий». Журнал зарегистрирован в Министерстве культуры и массовых коммуникаций Российской Федерации. Свидетельство о регистрации средства массовой информации – ПИ № ФС 77-25270 от 11 августа 2006 г.

Журнал «Образование и саморазвитие» входит в Перечень научных изданий, рекомендуемых ВАК Российской Федерации для публикации материалов диссертационных исследований по педагогике и психологии.

С января 2007 г. на журнал можно оформить подписку. Подписной индекс № 36625; информация размещена в каталоге «Газеты. Журналы» ОАО Агентство «Роспечать».

В содержании научного журнала «Образование и саморазвитие» представлены такие разделы:

- Ориентация образования на саморазвитие личности.
- Совершенствование качества образовательных систем.
- Компетентностный подход в обучении и саморазвитии.
- Проблемы социализации и развития культуры учащейся молодежи.
- Психолого-педагогические условия воспитания и саморазвития личности.
- Проблема мониторинга качества образования.
- История образования и педагогической мысли.
- Проблемы зарубежной педагогики и др.

Уникальность миссии и содержания научного журнала «Образование и саморазвитие» заключается в том, что он ориентирован на публикацию новейших психолого-педагогических концепций и технологий, гарантирующих качество современного российского образования на основе актуализации и интенсификации саморазвития духовности, творческого потенциала и конкурентоспособности личности.

Для публикации в журнале «Образование и саморазвитие» необходимо предоставить:

- статью в электронном варианте (samorazvitie@mail.ru) объемом 10 страниц машинописного текста и в распечатанном виде по адресу: 420108, г.Казань, ул. Портовая, 25А, а/я 180;
- для аспирантов допускается рецензия на статью от научного руководителя, заверенная гербовой печатью учебного заведения;
- авторскую справку, в которой следует указать: фамилию, имя, отчество, ученую степень и звание, должность, место работы, контактный телефон, почтовый адрес и обязательно адрес электронной почты (e-mail);
- аннотацию к статье на русском и английском языках объемом не более 70 слов (12 кеглем);
- ключевые слова статьи на русском и английском языках (12 кеглем);
- УДК статьи.

Пример авторской справки:

НАСИБУЛЛИНА А.Д. – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики дополнительного образования Оренбургского государственного педагогического университета.

Контактный телефон, почтовый адрес и обязательно адрес электронной почты (e-mail).

ПЕТРЯКОВ В.В. – аспирант кафедры педагогики Набережночелнинского государственного педагогического института.

Контактный телефон, почтовый адрес и обязательно адрес электронной почты (e-mail).

Требования к оформлению статьи:

- Статья выполняется в редакторе Microsoft Word.
- Размер бумаги – А4 (210х297).
- Поля: верхнее, нижнее, правое, левое – 2 см.
- Ориентация – книжная (не альбомная).
- Шрифт – Times New Roman, 14.
- Межстрочный интервал – 1,5.
- Красная строка – 1,2.
- Выравнивание – по ширине.
- Таблицы оформляются в редакторе Microsoft Word, кегль 12.

Название статьи набирается ПРОПИСНЫМИ (нежирными) буквами, выравнивание – по ширине, без точки в конце.

На следующей строке **инициалы и фамилии авторов**, выравнивание по левому краю, шрифт жирный (между инициалами и фамилией пробелов не оставлять).

Ниже размещаются **аннотация** и **ключевые слова** (на русском и английском языках), которые раскрывают основное содержание статьи.

Пример:

УДК

ФЕНОМЕНОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ И МЕХАНИЗМЫ ПРОСТРАНСТВЕННО-ВРЕМЕННОЙ ОРГАНИЗАЦИИ ПСИХИЧЕСКОГО СОСТОЯНИЯ

А.О.Прохоров

Аннотация

Ключевые слова:

Abstract

Index terms:

В **тексте**, ссылаясь на авторов, соблюдать следующие правила: **между инициалами и фамилией пробелов не оставлять**; оформление **инициалов следует унифицировать**: помимо фамилий указывается либо только имя, либо имя и отчество, но для всей статьи одинаково.

При **оформлении таблиц** обратить внимание, что слово таблица пишется курсивом, выравнивание по правому краю, номер таблицы сквозной по тексту, далее на следующей строке название таблицы, шрифт жирный, выравнивание по центру.

Пример:

<i>Таблица 2</i>
Модель готовности к ЗОЖ

При **оформлении графиков, диаграмм, рисунков** подрисуночная подпись оформляется следующим образом: под графиком, диаграммой или рисунком внизу по центру слово рисунок пишется сокращенно с большой буквы, курсивом, номер рисунка сквозной по тексту, далее название рисунка, шрифт жирный, выравнивание по центру.

Пример:

<i>Рис. 1. Оценка готовности личности к ЗОЖ</i>

Библиографический список приводится в конце каждой статьи после заголовка «Литература» (выравнивание – по центру, курсив жирный). Ссылки на литературу оформляют с выравниванием по ширине строки, размещать в алфавитном порядке и пронумеровать. Номера ссылок в тексте должны соответствовать нумерации списка.

Литература
1. Андреев, В.И. Педагогика: учеб. курс для творческого саморазвития / В.И. Андреев. – Казань: Центр инновационных технологий, 2003. 2. Бабанский, Ю.К. Педагогика / Ю.К. Бабанский. – М.: Просвещение, 1983. 3. Лернер, И.Я. Процесс обучения и его закономерности / И.Я. Лернер. – М.: Знание, 1980.

Ссылки на литературу оформляются в квадратных скобках и помещаются: при цитировании и приведении статистических данных – в конце предложения, при ссылке на источник – непосредственно после ссылки. При цитировании необходимо указать также страницы.

Примеры оформления ссылок:

В данном случае в качестве основы использована разработка О.Амаровой [1].

С.Рубинштейн отмечал: «Субъект и его психические свойства и проявляются, и развиваются в деятельности» [6, с.100].

Примеры:

а) книга –

Бордовская, Н.В. Педагогика: учебник для вузов / Н.В.Бордовская, А.А. Реан. – СПб.: Питер, 2000. – 304 с.;

б) статья из сборника научных трудов –

Хабриева, О.А. Высказывания П.П. Блонского о внутришкольной конкуренции как явлении буржуазной культуры новейшего времени / О.А.Хабриева // Мониторинг качества образования и творческого саморазвития конкурентоспособной личности. – Казань: Центр инновационных технологий, 2007. – С. 386–389;

в) статья из журнала –

Куликовская, И.Э. Качество научно-исследовательской деятельности студентов как условие их конкурентоспособности / И.Э.Куликовская // Образование и саморазвитие. – 2006. – № 1. – С. 34–41.

Допускаются только общепринятые сокращения, такие как: и т.д.; г.(год); в. (век) и т.д.

Порядок продвижения рукописи

1. При поступлении в редакцию статья регистрируется и в соответствии с датой поступления рассматривается в свою очередь.

2. Все статьи проходят независимое рецензирование. Окончательное решение о публикации принимается редколлегией журнала.

3. Рукописи, не принятые к изданию, не возвращаются.

4. Авторам, чьи рукописи требуют доработки, высылаются замечания о недоработках, которые требуется устранить.

5. Плата с аспирантов за публикацию рукописи не взимается.

6. Оплата публикаций с ускоренной подготовкой рукописи производится после предварительной экспертизы, когда статья принята в печать.

Со всеми вопросами, связанными с журналом, обращайтесь по телефону:

8(843) 233-08-20, 8(843)-233-08-55 к Доброворской Гузель Мансуровне

или по электронному адресу: samorazvitie@mail.ru

Ждем ваших писем!

СОДЕРЖАНИЕ

ОРИЕНТАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ НА САМОРАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ

Осипов П.Н. Единство воспитания и самовоспитания как основа подготовки конкурентоспособных специалистов	3
Каташев В.Г. Скобельцина Е.Г. Самоактуализация личности как результат ее активной познавательной деятельности в школьный период	9
Филимонова А.В. Формирование опыта самооценки творческих достижений у подростков (на примере детской художественной школы)	14
Дорофеева Е.В. Развитие стремления студентов к их творческому саморазвитию и содействие им со стороны преподавателя на занятиях по иностранному языку	20
Таркаева О.П., Юхименко А.Н. Организация самостоятельной работы студентов в условиях мультимедийных программ	25
Боброва И.В. Проблема развития творческих способностей младших школьников в среде детских игровых праздников	31

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СИСТЕМ

Маклакова Н.В., Шахнина И.З. Гуманитаризация – важнейший фактор реформы высшей школы	37
Белобородова М.Е. Контрольно-оценочная деятельность в самостоятельной работе студентов по курсу физики в техническом вузе	43
Ахмадуллина Р.М., Валияхметова Н.Р. Конструирование компетентностно-ориентированных заданий в процессе профессионально- педагогической подготовки студентов	49

КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД В ОБУЧЕНИИ И САМОРАЗВИТИИ

Фахрутдинова Р.А., Конопацкая Е.А. Формирование общекультурных компетенций будущего специалиста на основе языковой, методической и педагогической подготовки	55
Морозова Н.А., Симонова А.Г. Формирование научно-исследовательской компетентности специалистов в дополнительном профессиональном образовании	61

Кручинина Г.А., Шилова Т.В. Реализация компетентного подхода к информационной подготовке студентов инженерных специальностей.....	67
Хацринова О.Ю. Формирование методической компетенции преподавателей инженерного вуза на основе синергетического подхода	74
Реснянская Н.Л. Особенности формирования социокультурной компетентности будущих специалистов по работе с семьей	79
Ашанин А.О. Формирование социально-профессиональной компетентности специалиста в процессе интеграции обучения и воспитания.....	85
Лозовская Р.И. Духовное воспитание будущего учителя музыки как основа формирования его профессиональных компетенций	91

ПРОБЛЕМЫ СОЦИАЛИЗАЦИИ И РАЗВИТИЯ КУЛЬТУРЫ УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЕЖИ

Яковлюк С.М. Методологические подходы «системы Станиславского» в дидактике высшего педагогического образования	97
Саримова Р.Р. Особенности речевого поведения студентов и преподавателей технических вузов	102
Салпыкова И.М. Диагностика уровня сформированности патриотизма будущего учителя начальных классов средствами музыкального искусства.....	107
Бурцев В.А., Бурцева Е.В., Кисапов Н.Н. Характеристика видов физкультурно-спортивной деятельности студентов	113
Габдулхаков В.Ф., Балтаева В.Т. Педагогическая технология персонификации коммуникативной подготовки учащихся нерусской национальности.....	119

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ВОСПИТАНИЯ И САМОРАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ

Егерев С.Ф., Габдрахманова Р.Г. Полипрофессиональный подход к антинаркотическому воспитанию молодежи как фактор саморазвития личности	126
Рябышева Ю.Ю., Валеева Р.А. Особенности развития лидерских способностей у старших подростков	131
Васюра С.А. Метаиндивидуальный эффект коммуникативной активности учителя начальных классов.....	137
Мирдиянова Б.М. О теории социализации человека в науках социально-гуманитарного класса	143

Бекетова С.И., Газизова Ф.Г. Психолого-педагогические особенности формирования научного мировоззрения школьников	147
---	-----

Закирова Л.М., Добровторская С.Г. Оценка склонности к риску лиц с коррупционным поведением.....	154
--	-----

ИСТОРИЯ ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МЫСЛИ

Гималиев В.Г. Идея сближения нерусских народов России с русским народом в педагогическом наследии Н.И.Ильминского (к 190-летию со дня рождения)	161
--	-----

Хабибрахманова Л.М. Общее среднее образование в Татарстане во второй половине XX века.....	165
---	-----

Гафаров А.А., Бродовская Л.Н., Буравлёва В.В. Проблемы «инородческого» образования мусульман в Российской империи (XIX – начало XX вв.).....	171
---	-----

Халиков И.Ю., Хайруллин И.Т. Отражение опыта народной педагогики и нравственных ценностей Ислама в творчестве Каюма Насыри	177
---	-----

ПРОБЛЕМЫ ЗАРУБЕЖНОЙ ПЕДАГОГИКИ И ПСИХОЛОГИИ

Окулова Л.П. Сравнительный анализ становления эргономики образования в России и за рубежом	182
---	-----

Фахрутдинова А.В., Арсланова Г.А. Гражданское воспитание учащейся молодежи в англосаксонских странах на рубеже XX–XXI веков	187
--	-----

Поескова Г.И. Одарённость как педагогический феномен в исследованиях, проводимых в США.....	193
--	-----

CONTENTS

EDUCATIONAL ORIENTATION TOWARDS PERSONAL SELF-DEVELOPMENT

Katashev V.G., Skobeltsina Ye.G. Personal self-actualization as an outcome of cognitive activity in secondary school.....	3
Osipov P.N. The unity of education and self-development as a basis for training competitive professionals	9
Filimonova A.V. The development of self-assessment in teenagers: the case of assessing creative achievements at secondary school of art	14
Dorofeyeva Ye.V. Enhancing students' drive towards creative self-development at foreign language classes.....	20
Tarkayeva O.P., Yukhimenko A.N. Organizing students' individual work by means of multimedia software	25
Bobrova I.V. Developing primary schoolers' creative potential in the medium of children's festivals.....	31

PERFECTING THE QUALITY OF EDUCATIONAL SYSTEMS

Maklakova N.V., Shakhnina I.Z. Humanitarization as the primary factor in higher education reform	37
Beloborodova M.Ye. Assessment and self-assessment in student's individual work in a physics course at a technological university.....	43
Akhmadullina R.M., Valiakhmetova N.R. Designing competency-oriented tasks in the course of professional and pedagogical training in higher school.....	49

COMPETENCE-BASED APPROACH IN TEACHING AND SELF-DEVELOPMENT

Fakhrutdinova R.A., Konopatskaya Ye.A. Developing generic cultural competencies on the basis of linguistic, methodological and pedagogical training in higher education	55
Morozova N.A., Simonova A.G. Building students' research competency in additional vocational education	61
Kruchinina G.A., Shilova T.V. Implementing a competence-based approach to IT training in engineering programs in higher school	67

Khatsrinova O.Yu. Building a methodological competence of faculty at an engineering university on the basis of the synergetic approach.....	74
Resnyanskaya N.L. Forming the sociocultural competence of family work professionals: some peculiarities.....	79
Ashanin A.O. Building social and professional competencies in higher school by means of integrating training and moral education	85
Lozovskaya R.I. Spiritual education of music teaching majors as a basis for developing their professional competencies.....	91

ISSUES OF SOCIALIZATION AND DEVELOPMENT OF STUDENTS' CULTURE

Yakovliuk S.M. Methodological approaches of the «Stanislavsky system» in the didactics of higher education in pedagogics.....	97
Sarimova R.R. The issues of speech culture in the linguistic training of students at technological universities and highly qualified personnel.....	102
Salpykova I.M. Diagnosing patriotism in a future primary school teacher by means of music.....	107
Burtsev V.A., Burtseva Ye.V., Kisapov N.N. Types of sport as activity in higher school students: a description.....	113
Gabdulkhakov V.F., Baltayeva V.T. The pedagogical technology of personifying communicative training for non-Russian students	119

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL CONDITIONS OF EDUCATION AND SELF-DEVELOPMENT

Yegereva S.F., Gabdrakhmanova R.G. Poly-professional approach to anti-narcotic education of youth as a factor in personal self-development.....	126
Ryabysheva Yu.Yu., Valeyeva R.A. Developing leadership skills in senior teenagers.....	131
Vasyura S.A. Meta-individual effect of communicative activity by primary school teachers	137
Mirdiyanova B.M. On the theory of human socialization in social sciences and humanities	143
Beketova S.I., Gazizova F.G. Psychological and pedagogical elements of forming a scientific world view in secondary school	147

Zakirova L.M., Dobrotvorskaya S.G. The assessment of proneness to risk in people with corrupt behavior	154
---	-----

HISTORY OF EDUCATION AND PEDAGOGICAL THOUGHT

Gimaliyev V.G. The notion of rapprochement between non-Russian peoples and Russians in the pedagogical thought of N.I. Ilminsky.....	161
---	-----

Khabibrakhmanova L.M. Universal secondary education in Tatarstan in the second half of the 20 th century	165
--	-----

Gafarov A.A., Brodovskaya L.N., Buravlyova V.V. The issues of educating Muslims as «aliens» in the Russian Empire (19 th – early 20 th century).....	171
---	-----

Khalikov I.Yu. Folk pedagogics and traditional Islamic values as reflected un the works of Kayum Nasyiri.....	177
--	-----

ISSUES OF FOREIGN PEDAGOGICS AND PSYCHOLOGY

Okulova L.P. A comparative analysis of the rise of educational ergonomics in Russia and abroad.....	182
--	-----

Fakhrutdinova A.V., Arslanova G.A. Civic education of student youth in English-speaking countries at the turn of the 21 st century	187
--	-----

Poyeskova G.I. Giftedness as a pedagogical phenomenon in USA-based research	193
--	-----